

**RELASIONELE AGENTSKAP
VAN ONDERWYSERS IN SAMEWERKINGSPRAKTYKE
IN 'N VOLDIENSSKOOL**

MAGDALENA SCHREUDER
Onderwysdiploma (Senior Primêr)
BA (Hons) Voorligtingsielkunde



Tesis ingelewer ter gedeeltelike voldoening aan die vereistes
vir die graad van

Magister in Opvoedkunde (Opvoedkundige Sielkunde)
in die Fakulteit Opvoedkunde
aan die Universiteit Stellenbosch

Studieleier: Professor Estelle Swart

Desember 2020

VERKLARING

Deur hierdie tesis elektronies in te lewer, verklaar ek dat die geheel van die werk hierin vervat my eie, oorspronklike werk is, dat ek die alleenouteur daarvan is (behalwe in die mate uitdruklik anders aangedui), dat reproduksie en publikasie daarvan deur die Universiteit Stellenbosch nie derdepartyregte sal skend nie en dat ek dit nie vantevore, in die geheel of gedeeltelik, ter verkryging van enige kwalifikasie aangebied het nie.

Datum: Augustus 2020

Kopiereg © 2020 Universiteit Stellenbosch

Alle regte voorbehou

OPSOMMING

Onderwysers word beskou as die belangrikste rolspelers om inklusiewe onderwys te implementeer. Samewerking word as dié sleutelvaardigheid beskou vir onderwysers om saam met kollegas en beroepslui komplekse probleme op te los sodat in leerders se diverse leerbehoefte voorsien kan word. Verskillende tipes samewerking kom algemeen voor in skole wat verband hou met die doel of taakfokus van aktiwiteite. Relasionele agentskap blyk 'n waardevolle konsep te wees om onderwysers se gebruik van samewerking te ontrafel. Met behulp van hierdie kundigheid kan onderwysers gesamentlik probleme oplos deur van mekaar se kennis, vaardighede en sinmaak van probleme gebruik te maak. Hierdie studie het dit dus ten doel gehad om uit te vind hoe onderwysers relasionele agentskap ontwikkel tydens samewerking met ander in 'n voldiensskool.

'n Kwalitatiewe gevallestudie-navorsingsontwerp binne 'n interpretivisties-konstruktivistiese paradigma is gebruik. Die voldiensskool is deur middel van doelgerigte steekproefneming geïdentifiseer en vier onderwysers het vrywillig aan die studie deelgeneem. Semi-gestruktureerde onderhoude het indringende kwalitatiewe beskrywings van samewerking gebied. Die dataverwerking het aan die hand van die konstruktivisties gegronde teorie geskied en deelnemers se response is deur middel van kodering in temas gegroepeer. Die kultureel-historiese aktiwiteitsteorie (Engels: “cultural-historical activity theory”, oftewel CHAT) het as 'n teoretiese raamwerk gedien om die databevindinge in die konteks van 'n voldiensskool te interpreteer.

Die bevindinge van die studie dui aan dat onderwysers samewerking as hulpmiddel gebruik om hul kennis en vaardighede uit te brei. Die gebruik van dieper-vlak-samewerking en 'n hoër graad van span-entitativiteit het die ontwikkeling van relasionele agentskap bevorder. Die studie se resultate dui ook daarop dat relasionele agentskap, relasionele kundigheid en gemeenskaplike kennis interverweef en verbonde is aan mekaar. Relasionele kundigheid en gemeenskaplike gronde is dus noodsaaklik vir die ontwikkeling van relasionele agentskap. Ander faktore wat die ontwikkeling van relasionele agentskap bevorder, is verhouding-bou en leer-ken-van-mekaar, daadwerklike optrede om teenstrydighede in die stelsel op te los (agentskap) en laastens die gebruik van self-evaluasie en refleksie om onderrigpraktyke te bevorder.

Sleutelwoorde: inklusiewe onderwys, samewerking, dieper-vlak-samewerking, graad van span-entitativiteit, kennisuitbreiding, hulpbron, relasionele agentskap, agentskap, gemeenskaplike kennis, relasionele kundigheid, self-evaluasie, refleksie.

ABSTRACT

Teachers are considered the most important role players to implement inclusive education. Collaborating with colleagues and professionals is considered as a key skill to solve complex problems with colleagues and professionals. Generally, different types of collaboration, determined by the task focus of the activities are used. Relational agency seems to be a valuable concept to unravel teachers' use of collaboration. This expertise enables teachers to solve problems with others by using each other's knowledge, skills and sensemaking of the problem. Therefore, the aim of the study was to find out how teachers develop relational agency during collaboration in a full-service school.

A qualitative, case study research design was used within an interpretive-constructivist paradigm. Purposeful sampling was applied to identify the school and four teachers who volunteered to take part in the study. Semi-structured interviews offered in-depth qualitative descriptions of cooperation. The data analysis was done according to the constructivist grounded theory. The participants' responses were coded and grouped according to themes. The cultural-historical activity theory (CHAT) served as a theoretical framework to interpret the data findings within the context of a full-service school.

The main findings of the study indicate that teachers use collaboration as a tool to expand their knowledge and skills. The use of deeper levels of collaboration and a higher grade of team entitativity enhanced the development of relational agency. The study results show that relational agency, relational expertise and common knowledge are interwoven and connected. Relational expertise and common knowledge are, therefore, essential for the development of relational agency. In addition to this, the development of relational agency is also supported by the building of relationships, the gaining of knowledge from one another, taking action to solve contradictions in the system (agency) and, lastly, the use of self-evaluation and reflection to promote teaching practices.

Keywords: inclusive education, collaboration, deeper levels of collaboration, degree of team entitativity, extension of knowledge, human resource, relational agency, agency, common knowledge, relational expertise, self-evaluation, reflection.

BEDANKINGS

Ek wil graag die volgende persone hartlik bedank vir hul ondersteuning en insette gedurende die studie:

- My Skepper en Hemelse Vader: “I will praise before my breakthrough, till my song becomes my triumph” (Bryan & Katie Torwalt: “Praise Before My Breakthrough”).
- Professor Estelle Swart, my studieleier, vir haar waardevolle insette en leiding gedurende die studie. Dit was ’n voorreg om deel te wees van ’n groter navorsingsprojek waar my studieleier vir studente geleenthede gereël het om te vergader om kennis met mekaar te deel.
- Gerda Grobler, vir haar motivering om *net* aan te hou skryf, haar ondersteuning en die tyd wat sy vir my opgeoffer het.
- My familie vir hul volgehoue aanmoediging oor die jare.
- My suster, Mariska, vir al haar hulp met die tegniese versorging van die tesis, dikwels op kort kennisgewing.
- Die vier vrywillige onderwysers wat bereid was om hul ervarings openlik met my te deel.
- Die skoolhoof van die voldiensskool se bereidwilligheid om by die studie betrokke te raak.
- Laastens, baie dankie aan my spesiale vriend, Dewald, vir al sy geduld, opofferings en liefde.

INHOUDSOPGAWWE

VERKLARING.....	i
OPSOMMING	ii
LYS VAN BYLAE	ix
LYS VAN TABELLE.....	x
LYS VAN FIGURE	xi
HOOFSTUK 1	1
1.1 INLEIDING.....	1
1.2 AGTERGROND EN PROBLEEMSTELLING.....	1
1.3 MOTIVERING VIR DIE STUDIE.....	4
1.4 DOEL EN NAVORSINGSVRAE	6
1.5 TEORETIESE RAAMWERK	7
1.6 DIE NAVORSINGSPROSES	8
1.6.1 Navorsingsontwerp en paradigma.....	8
1.6.2 Navorsingsmetodologie	8
1.6.3 Dataverwerking.....	9
1.7 AFBAKENING EN WAARDE VAN DIE NAVORSING	10
1.8 ETIESE OORWEGINGS.....	10
1.9 STRUKTUUR EN AANBIEDING.....	11
HOOFSTUK 2	13
2.1 INLEIDING.....	13
2.2 INKLUSIEWE ONDERWYS.....	14
2.2.1 Definisie/Konseptualisering.....	14
2.2.2 Internasionaal	15
2.2.3 Suid-Afrika.....	16
2.2.4 Die implementering van inklusiewe onderwys.....	17
2.3 KULTUUR-HISTORIESE AKTIWITEITSTEORIE (KHAT)	18
2.3.1 Inleiding	18
2.3.2 Generasies van aktiwiteitsteorie.....	19
2.3.3 Engeström se aktiwiteitsteorie	19
2.3.4 Konstrukte van KHAT	21
2.3.4.1 <i>Die eenheid van analise</i>	21
2.3.4.2 <i>Die objek van 'n aktiwiteit</i>	21
2.3.4.3 <i>Teenstrydighede</i>	22
2.4 ONDERWYSERSAMEWERKING	22
2.4.1 Inleiding	22

2.4.2	Kenmerke en definisie van onderwysersamewerking (“teacher collaboration”).....	23
2.4.3	Samewerking: Vorme van spanwerk en dieptevlakke	25
2.4.3.1	<i>Vorme van samewerking of spanwerk</i>	26
2.4.3.2	<i>Fokus en dieptevlakke</i>	26
2.4.4	Samewerkende praktyke	28
2.5	ONDERWYSERAGENTSAP	29
2.5.1	Inleiding	29
2.5.2	Verskillende teoretiese benaderings tot agentskap	30
2.5.3	Definisies en kenmerke van agentskap	31
2.6	RELASIONELE AGENTSAP	33
2.6.1	Inleiding	33
2.6.2	Relasionele agentskap: Definisie en kenmerke.....	34
2.6.3	Die verhoudingsommeswaai van kundigheid (“relational turn of expertise”).....	35
2.6.4	Wisselwerking tussen relasionele agentskap, relasionele kundigheid en gemeenskaplike kennis	36
2.6.5	Ten slotte.....	38
HOOFSTUK 3	39
3.1	INLEIDING.....	39
3.2	DIE NAVORSINGSPARADIGMA	39
3.3	NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE	40
3.3.1	Kwalitatiewe navorsing.....	41
3.3.2	Navorsingsontwerp	42
3.3.3	Konteks van die studie	43
3.3.4	Deelnemersseleksie	43
3.3.5	Metodes van data-insameling.....	45
3.3.5.1	<i>Literatuuroorsig</i>	45
3.3.5.2	<i>Semi-gestruktureerde onderhoude</i>	46
3.3.5.3	<i>Waarneming en veldnotas</i>	48
3.3.5.4	<i>Artefakte</i>	49
3.3.6	Dataverwerking	50
3.3.6.1	<i>Konstruktivistiese gegronde teorie-metode</i>	50
3.3.6.2	<i>Dataverwerkingsproses</i>	51
3.4	VERTROUENSWAARDIGHEID (“TRUSTWORTHINESS”).....	55
3.4.1	Inleiding	55
3.4.2	Geloofwaardigheid (“credibility”)	55
3.4.3	Oordraagbaarheid (“transferability”)	55

3.4.4	Vertroubaar (“dependability”)	56
3.4.5	Bevestigbaarheid (“confirmability”)	56
3.4.6	Bekragting strategieë	56
3.4.6.1	<i>Triangulering</i>	57
3.4.6.2	<i>Moontlike navorservooroordele</i>	58
3.4.6.3	<i>Ryk, digte beskrywings</i>	59
3.5	ETIESE OORWEGINGS	59
3.5.1	Inleiding	59
3.5.2	Vertroulikheid en anonimiteit	59
3.5.3	Gevolge van deelname	60
3.5.4	Die rol van die navorser	61
3.6	SAMEVATTING VAN DIE HOOFSTUK	61
HOOFSTUK 4	62
4.1	INLEIDING	62
4.2	AGTERGRONDINLIGTING	62
4.2.1	Die voldiensskool	62
4.2.2	Inklusiewe onderwys	64
4.2.3	Personeel	66
4.3	NAVORSINGSBEVINDINGE	67
4.3.1	Tema 1: Samewerking as ’n hulpbron	67
4.3.1.1	<i>Subtema 1.1: Uitbrei van kennis</i>	68
4.3.1.2	<i>Subtema 1.2: Samewerkingsproses: Instemming tot ’n gemeenskaplike doel, saam bespreek, saam besluite neem, saam oplossings vind en saam verantwoordelikheid neem</i> ..	69
4.3.1.3	<i>Subtema 1.3: Verskillende tipes samewerking binne die skool</i>	73
4.3.1.4	<i>Subtema 1.4: Verskillende tipes samewerking buite die skool</i>	80
4.3.2	Tema 2: Stelselveranderinge deur agentskap te gebruik	83
4.3.2.1	<i>Subtema 2.1: Agentskap gebaseer op motiewe van sosiale geregtigheid</i>	83
4.3.2.2	<i>Subtema 2.2: Self-evaluering en refleksie</i>	86
4.3.3	Tema 3: Faktore wat die ontwikkeling van samewerking bevorder of inhibeer	87
4.3.3.1	<i>Subtema 3.1: Verhoudings-bou en mekaar-leer-ken bevorder samewerking</i>	91
4.3.3.2	<i>Subtema 3.2: Kennis en gebruik van sterk en swak punte bevorder samewerking en relasionele kundigheid</i>	92
4.3.3.3	<i>Subtema 3.3: Die onderwysstelsel se rigiede regulasies en beleide beperk onderwysers se invloed, keuse en mag en belemmer samewerking met die onderwysdepartement</i>	93
4.4	OPSOMMING VAN BEVINDINGE	97
4.5	SAMEVATTING VAN DIE HOOFSTUK	98
HOOFSTUK 5	99

5.1	INLEIDING.....	99
5.2	BESPREKING	99
5.3	KULTUUR-HISTORIESE AKTIWITEITSTEORIE AS LENS VIR INTERPRETASIE	100
5.3.1	Ooreenstemminge binne die aktiwiteitstelsel	101
5.3.2	Teenstrydigheid binne die aktiwiteitstelsel.....	101
5.4	BESPREKING VAN NAVORSINGSVRAE.....	104
5.4.1	Wat is onderwysers se samewerkingspraktyke in die konteks van 'n voltdiensskool?	105
5.4.2	Wat is relasionele agentskap?	105
5.4.3	Watter faktore bevorder of inhibeer die ontwikkeling van relasionele agentskap in samewerkingspraktyke?.....	107
5.4.4	Wat is die verband tussen relasionele agentskap en samewerking?	108
5.5	GEVOLGTREKKING	111
5.6	AANBEVELINGS	111
5.6	BEPERKINGE VAN DIE NAVORSING/TEKORTKOMINGE	113
5.7	STERK PUNTE VAN DIE STUDIE.....	113
5.8	AANBEVELINGS VIR VERDERE NAVORSING	114
5.9	SAMEVATTENDE REFLEKSIE	114
	BRONNELYS.....	116

LYS VAN BYLAE

BYLAAG A: Universiteit van Stellenbosch navorsingsetiekkomitee: Toestemmingsbrief.....	138
BYLAAG B: Wes-Kaap Onderwysdepartement (WKOD): Toestemmingsbrief	140
BYLAAG C: Korrespondensie tussen die navorser en die skoolhoof.....	141
BYLAAG D: Deelnemers inligtingsbrief en toestemmingsvorm.....	144
BYLAAG E: Semi-gestruktureerde onderhoudsgids 1.....	149
BYLAAG F: Semi-gestruktureerde onderhoudsgids 2.....	155
BYLAAG G: Data verwerking: Beskrywende notas.....	159
BYLAAG H1:Data verwerking: Plak soortgelyke kodes bymekaar.....	160
BYLAAG H2:Data verwerking: Opsomming van al die kodes.....	160
BYLAAG I: Deelnemer se bydrae na afloop van die onderhoud.....	161
BYLAAG J: Memo's gebruik gedurende data verwerkingsproses.....	162

LYS VAN TABELLE

Tabel 1.1 Primêre en sekondêre navorsingsvrae.....	07
Tabel 2.1 Verskillende vlakke van ondersteuning.....	17
Tabel 2.2 Verskillende vorme van spanwerk/samewerking.....	26
Tabel 2.3 Dieptevlakke van samewerking	27
Tabel 2.4 Wisselwerking tussen konsepte	38
Tabel 3.1 Kwalitatiewe navorsingsproses	42
Tabel 3.2 Biografiese inligting van deelnemers	44
Tabel 3.3 Waarneming van samewerkingsaktiwiteite.....	49
Tabel 3.4 Voorbeeld van in vivo- en proseskode.....	53
Tabel 3.5 Dataverwerking: Kategorieë.....	54
Tabel 4.1 Hooftemas en subtemas.....	67
Tabel 4.2 Verskille in persepsies van samewerking tydens graadvergaderings.....	71
Tabel 4.3 Veldnotas en memo's van beplanningsvergaderings.....	72
Tabel 4.4 Roetine-samewerkingsvergaderings in die skool.....	75
Tabel 4.5 Frekwensie van samewerkingsaktiwiteite.....	76
Tabel 4.6 Graadbeplanning: Vergelyking van veldnotas en memo's.....	77
Tabel 4.7 Samewerking buite die skool.....	82
Tabel 4.8 Faktore wat die ontwikkeling van samewerking bevorder of inhibeer.....	89
Tabel 5.1 Verskillende vorme van spanwerk/samewerking (Tabel 2.2 aangepas).....	109
Tabel 5.2 Dieptevlakke van samewerking (Tabel 2.3 aangepas).....	110

LYS VAN FIGURE

Figuur 2.1 Tweedegenerasie-aktiwiteitsteorie.....	19
Figuur 2.2 Samewerkende praktyk.....	28
Figuur 2.3 KHAT-teorie: Agentskap.....	33
Figuur 3.1 Voorbeeld van 'n "Post it"-ideëberaad aktiwiteit.....	47
Figuur 3.2 Tydlyn van data-insameling.....	48
Figuur 3.3 Kodes tot teorie-model.....	52
Figuur 3.4 Kwalitatiewe navorsingstrategieë vir verifikasie.....	57
Figuur 4.1 Artefakte – Aanhalings.....	64
Figuur 4.2 Artefakte – Differensiasie van werk.....	66
Figuur 5.1 Aangepas: Tweedegenerasie-aktiwiteitsteorie.....	100

HOOFSTUK 1

KONTEKS EN MOTIVERING VIR DIE STUDIE

1.1 INLEIDING

Onderwysers word volgens navorsing beskou as die belangrikste rolspelers om inklusiewe onderwys te implementeer (Swart & Pettipher, 2019). 'n Redelik algemene tema in navorsing oor die implementering van inklusiewe onderwys is onderwysers se mening dat hulle nie al die kennis en ervaring het om leerders met medium en hoë onderwysbehoefte in hulle klasse te hanteer nie (Engelbrecht, Nel, Nel, & Tlale, 2015; Engelbrecht & Muthukrishna, 2019; Florian & Pantić, 2017). Dié kennis is egter wel beskikbaar by ander mense binne of buite die skool. Ander beroepslui in die onderwysgemeenskap kan beskou word as hulpbronne wat gesamentlik die nodige kennis besit om vir diverse leerbehoefte voorsiening te maak. Die literatuur en beleidsdokumente stel dat onderwysers samewerking kan gebruik om die nodige kennis en vaardighede by ander beroepslui te leer sodat alle leerders tydens klasonderrig ingesluit kan word. Buiten die fokus op intersektor-samewerking is daar min riglyne vir onderwysers en skole oor hoe om samewerking in hulle skole te bevorder.

My studie fokus spesifiek op die ontwikkeling van relasionele agentskap tydens samewerking van onderwysers binne 'n voldiensskool (Edwards, 2005). Relasionele agentskap blyk 'n waardevolle konsep te wees om die onderwyser se gebruik van samewerking te ontrafel as 'n middel om onderwysers te ontwikkel wat reageer op die uitdagings wat inklusiewe onderrig meebring. Onderwysers kan relasionele agentskap gebruik om gesamentlik oplossings te vind en uitdagings te aanvaar waardeur die skoolstelsel ontwikkel word om meer inklusief raak.

Hoofstuk 1 verskaf die raamwerk vir die navorsingstudie waarin die agtergrond, probleemstelling en motivering vir die studie bespreek word. Daarna volg die navorsingsvrae, teoretiese raamwerk en uiteensetting van die navorsingsproses. Die hoofstuk word afgesluit met 'n verduideliking van die waarde van die studie, die etiese oorwegings tydens die navorsingsproses en 'n hoofstukindeling.

1.2 AGTERGROND EN PROBLEEMSTELLING

Die strewe na inklusiewe onderwys kan beskou word as 'n internasionale beweging met die globale agenda om inklusiewe onderwysstelsels en beleide te implementeer (Ainscow, 2012; Andrews, Walton & Osman, 2019). Die verwagting is dat onderwysstelsels regoor die wêreld sal aanhou

ontwikkel en verander om al hoe meer in die diverse behoeftes van alle leerders te voorsien (Werning, Artiles, Engelbrecht, Hummel, Caballeros & Rothe, 2016). Volgens Swart en Pettipher (2019) is inklusiewe onderwys gebaseer op 'n menseregte-waardestelsel wat diversiteit vier en aan leerders gelyke geleenthede bied. Die definisie van Lyons, Thompson en Timmons (2016, p. 893) sluit hierby aan:

Inclusive education is defined as providing all children with the opportunity and supports to benefit from the educational program alongside their peers within general education classrooms in neighbourhood schools. An inclusive setting is a supportive, caring and responsive community where all students are included, regardless of socioeconomic status, cultural background, gender, sexual orientation, or abilities.

Inklusiewe onderwys behels dus dat alle leerders saam met hul portuurgroep gelyke toegang tot onderwys het, gelykwaardige geleenthede vir deelname gebied word tydens klasonderrig, en sukses ervaar.

Inklusiewe onderwys word beïnvloed deur 'n land se konteks en geskiedenis (Walton, 2018; Engelbrecht & Muthukrishna, 2019). Daar is dus nie 'n zero-basis om van te werk wanneer 'n onderwysstelsel wil verander om meer inklusief te word vir sy land se onderwysbehoefte nie. Suid-Afrika het in 1994 'n nuwe demokratiese era betree en die nuwe regering moes aandag gee aan die nalatenskap van die groot ongelykhede van apartheid in die voorsiening van onderwys en ondersteuning (Swart & Pettipher, 2019). Die nuwe inklusiewe onderwysstelsel in Suid-Afrika kan dus ook beskou word as 'n manier om sosiale ongelykheid te verminder (Muthukrishna & Engelbrecht, 2018). Die Departement van Onderwys het 'n uitgebreide stel beleidsdokumente en strategieë ontwikkel om die nodige verandering na inklusiewe onderwys te verseker. Die beleide sal in meer besonderhede in hoofstuk 2 bespreek word.

Dit is van belang om die totstandkoming van voldiens-/inklusiewe skole te bespreek aangesien die navorsing by 'n voldiensskool gedoen is. Die *Education White Paper 6: Special Needs Education: Building an Inclusive Education and Training System*, hierna genoem Witskrif 6, het omvattende riglyne en strategieë vir sistemiese intervensies aangekondig (Departement van Onderwys, 2001). Een van die strategieë om inklusiewe onderwys te vestig, is die geleidelike omskakeling van hoofstroomskole na voldiens-/inklusiewe skole. Hoofstroomskole word elke jaar deur die Onderwysdepartement geïdentifiseer om as inklusiewe skole ontwikkel te word. Die getal voldiensskole het sedert 2009 toegeneem van 15 na 33 in 2016 (Departement van Basiese Onderwys,

2014). Volgens 'n parlementêre kabinetsvergadering oor inklusiewe onderwys was daar in 2019 reeds 848 voldiensskole (Departement van Basiese Onderwys, 2019).

Voldiensskole word in die beleidsriglyne vir voldiens-/inklusiewe skole beskryf as hoofstroomonderwysinstellings wat gehalte-onderdig aan alle leerders verskaf deur voorsiening te maak vir die volle omvang van leerderbehoefte (Departement van Basiese Onderwys, 2010). Die “National Strategy on Screening, Identification, Assessment and Support” (SIAS) beleid beskryf 'n voldiensskool soos volg:

Ordinary schools that are inclusive and welcoming of all learners in terms of their cultures, policies and practices. Such schools increase participation and reduce exclusion by providing support to all learners to develop their full potential irrespective of their background, culture, abilities or disabilities, their gender or race” (Departement van Onderwys, 2008, p. 9).

Die SIAS-beleid meld dat voldiensskole spesifiek toegerus en georiënteer is om 'n volledige reeks leerhindernisse te hanteer (Departement van Basiese Onderwys, 2014). Voldiensskole is dus van deurslaggewende belang vir die implementering van inklusiewe onderwys en word beskou as “flagship schools of full inclusivity” (Departement van Onderwys, 2008, p. 9).

Hoofstroomskole, voldiensskole en spesiale skole bied egter almal verskillende vlakke van ondersteuning aan leerders om struikelblokke tot leer te minimaliseer, soos verduidelik in hoofstuk 2 (Tabel 2.1) (Departement van Basiese Onderwys, 2014). Volgens Witskrif 6 (Departement van Onderwys, 2001) maak voldiensskole voorsiening vir ondersteuning aan leerders met matige behoeftes, maar in die geval waar daar nie plek beskikbaar is in die spesiale skole vir leerders met hoë behoeftes nie, bly die leerder in die voldiensskool. Onderwysers in voldiensskole moet dus voorsien in die behoeftes van die gemiddelde hoofstroomleerder én dié van hul eweknieë wat matige tot hoë vlakke van ondersteuning benodig.

Die Departement van Basiese Onderwys stuur onderwysverandering deur herstrukturering en inklusiewe beleide. Daar is egter 'n oënskynlike gebrek aan duidelikheid oor die middele waardeur voldiensskole die ideale moet bereik (Bornham & Donohue, 2014). Bo en behalwe hierdie uitdagings lys navorsing verskeie faktore wat die implementering van inklusiewe onderwys belemmer, soos genoem in 2.2.4, wat insluit die land se apartheidsgeskiedenis, sosio-ekonomiese uitdagings (Engelbrecht & Muthukrishna, 2019; Walton, 2018), 'n gebrek aan die nodige hulpbronne (Blessinger & Anchan soos aangehaal in Pillay, 2017) en onderwysers wat onvoorbereid voel om in leerders se

diverse leerbehoefte in die klaskamer te voorsien (Lyons et al., 2016). Navorsing bevestig dat onderwysers nie voldoende opgelei is om op diverse leerbehoefte in hoofstroomklasse te reageer nie (Dreyer, Engelbrecht & Swart, 2012; Allday, Neilsen-Gatti, & Hudson, 2013). Nie alle onderwysers het die nodige opleiding ontvang om matige en hoë ondersteuningsvlakke te hanteer nie. Hulle het dus ondersteuning nodig en hulp met die aanleer van nuwe vaardighede (Chireshe, 2013).

Volgens onderwysbeleide sal formele ondersteuningstrukture by voldiensskole beskikbaar gestel word om onderwysers te help om nuwe onderriguitdagings te hanteer. Navorsing het bevind dat onderwysers voel die ondersteuningstrukture werk nie effektief nie (Nel, Tlale, Engelbrecht & Nel, 2016). Die nodige ondersteuning om die ideale uitkomst van beleide te bereik ontbreek dus (Govender, 2018; Engelbrecht, Nel, Smit & Van Deventer, 2016). Desnieteenstaande word onderwysers verantwoordelik gehou vir die suksesvolle implementering van nuwe beleide en die kurrikulum (Van de Putte, Schauwer, Van Hove & Davies, 2017), alhoewel hulle kundigheid en ervaring nie in ag geneem word in die regering se beleidsbesluite nie (Jansen, 2017). Die uitsluiting van onderwysers by departementele besluite skep 'n spanningsveld waar die onderwyser die belangrikste bron is vir verandering, maar nie 'n invloed kan uitoefen op skoolbeleide of in die praktyk nie (Pantić, 2017).

Die Onderwysdepartement se bo-na-onder-benadering kan dus spanningsvelde in die onderwyser se daaglikse werksomgewing skep wanneer hulle na 'n kind se welsyn wil omsien, maar dit nie ooreenstem met beleidsriglyne en kurrikulumvereistes nie (Pantić, 2017). Volgens Fullan (2015) is onderwysverandering tog afhanklik van wat onderwysers dink en doen. Wanneer onderwysers handeling neem en probeer om beleide te implementeer dui dit in 'n mate op onderwysers se gebruik van agentskap (Muthukrishna en Engelbrecht, 2018). Waar onderwysers nie aksie kan neem om in die kind se beste belange op te tree nie, kan die spanningsvelde hulle agentskap geleidelik verminder en hul professionele identiteit ook beïnvloed (Mu, Hu & Wang, 2017; Anderson & Cohen 2015). Die redes vir Suid-Afrika se uitdagings ten opsigte van die implementering van inklusiewe onderwys is dus kompleks en die onderwyser se vermoë om alledaagse uitdagings op te los speel 'n bepalende rol.

1.3 MOTIVERING VIR DIE STUDIE

Volgens navorsing kan onderwysers wel 'n verskil maak ten spyte van weinig ondersteuning en al die praktiese uitdagings waarmee hulle daagliks gekonfronteer word (Woodcock & Hardy, 2017). Daar is skole wat inklusiewe onderwys meer suksesvol as ander implementeer. Dit is die skole waar

onderwysers die verandering wel moontlik gemaak het (Pillay, 2017). Onderwysers kan dus 'n kragtige, aktiewe rol speel om insluiting vir alle leerders te bevorder (Li & Ruppar, 2020). Die rol van die onderwyser word weliswaar in internasionale literatuur en in ons eie land se onderwysbeleidsdokumente beskou as die sleutel tot die beoogde veranderings (Swart & Pettipher, 2019; Struyf, Adriaenssens, & Verschueren, 2013).

Die Departement van Onderwys se beleide, soos byvoorbeeld die Witskrif 6 (2001), SIAS-beleid (2014) en *Guidelines for full-service schools* (2010), stipuleer dat onderwysers van samewerking gebruik moet maak, alhoewel daar nie verduidelik word hoe onderwysers moet saamwerk nie (Vangrieken, Dochy, Raes & Kyndt, 2015). Volgens navorsing is samewerking 'n kritieke strategie en sleutelvaardigheid wat nodig is vir die suksesvolle implementering van inklusiewe onderwys (Friend & Cook, 2010; Ainscow, 2012). Volgens Engelbrecht et al. (2015) sal onderwysers se gebruik van effektiewe samewerking dus inklusiewe onderrigpraktyke bevorder. Samewerking word ook beskou as 'n bevoegdheid wat nodig is om individuele en sistematiese hindernisse vir inklusiewe onderrig uit te skakel (Chireshe, 2013). Navorsing beskou onderwysbevoegdheid verder as 'n vereiste vir die suksesvolle implementering van inklusiewe onderrig (Cate, Markova, Krischler & Krolak-Schwerdt, 2018).

Onderwysers benodig die toepaslike kennis en vaardighede wat nodig mag wees om in die verskillende vlakke van leerbehoefte ondersteuning te kan gee (Florian, 2012). Die beskikbare kundigheid in die onderwysstelsel kan gebruik word deur van samewerking met ander onderwysers, beroepslui en sosiale netwerke gebruik te maak (Ainscow, 2012). Volgens navorsing kan samewerkingsverhoudings met ander dien om vaardighede en kennis te ontwikkel omdat onderwysers so by mekaar leer (Du Plessis, 2013). Die sosiale prosesse van leer moet dus in aanmerking geneem word om beter te verstaan hoe onderwysers by mekaar leer en die beskikbare kundigheid gebruik (Ainscow, 2012). Sommige onderwysers sal moontlik nog hierdie vaardighede en kundighede moet ontwikkel om suksesvolle samewerking moontlik te maak.

Volgens Edwards (2010) kan onderwysers saam met ander onderwysers en beroepslui werk om komplekse probleme op te los en deur almal se bydraes kan verrykte response op probleme gebied word (2.6). Die fokus verskuif dus van onderwysers as individue na samewerking met ander en die neem van gesamentlike aksie (Edwards, 2010). Dié tipe relasionele werk vereis 'n vermoë om in wederkerige verhoudings saam met ander te werk, 'n vaardigheid wat relasionele agentskap genoem word (Edwards, 2010). Onderwysers kan relasionele agentskap gebruik om ander uit te soek en te gebruik as hulpbronne sodat aksie geneem kan word om in leerders se onderrigbehoefte te voorsien

(Edwards & D'Arcy, 2004). So dien relasionele agentskap om sistemiese kwessies op te los (sien 2.6) (Edwards 2010). Samewerking word in hierdie verband beskou as die basis of middel wat nodig is vir die ontwikkeling van relasionele agentskap (Pantić, 2017).

Die tipe samewerking wat gebruik word vir relasionele agentskap sal moontlik verskil van samewerking wat algemeen by skole gebruik word om skoolaktiwiteite soos vergaderings en buitemuurse aktiwiteite te koördineer. Navorsing het bevind dat samewerking in verskillende grade van intensiteit plaasvind (Doppenberg, Bakx & Brok, 2012), soos bespreek in 2.4.3. Volgens Vangrieken et al. (2015) verskil die dieptevlakke van samewerking wat gebruik word en kan dit hiërargies voorgestel word. Min navorsing is gedoen oor hoe onderwysers verskillende vorme en dieptes van samewerking in 'n voldiensskool gebruik (Li & Ruppard, 2020). Die verband tussen dieper vlakke van samewerking en die ontwikkeling van relasionele agentskap is ook nog nie ondersoek nie.

Op 'n praktykvlak werk opvoedkundige sielkundiges by skole en is ook verantwoordelik om in samewerking met onderwysers in die konteks van die skool inklusiewe praktyke te ontwikkel waarby alle leerders baat. Dit impliseer rolveranderinge van sowel die onderwysers as die ondersteuningspersoneel soos opvoedkundige sielkundiges (Swart & Eloff, 2018). Om 'n samewerkende verhouding te ontwikkel is dit belangrik vir die opvoedkundige sielkundige om erkenning te gee aan wat onderwysers reeds doen en ook te verstaan wat hulle beskouing van samewerking is eerder as om 'n benadering van kundige-kom-alles-verander te hê.

1.4 DOEL EN NAVORSINGSVRAE

In hierdie studie wil ek vasstel hoe onderwysers in 'n voldiensskoolkonteks, waar die veronderstelling is dat hulle toegang kry tot bronne van ondersteuning en met ander móét saamwerk, samewerkingspraktyke verstaan en gebruik. Dit behels dus die ondersoek na hoe onderwysers hulle netwerke en verhoudings bou om samewerkende omgewings (kontekste) te skep binne 'n voldiensskool al dan nie.

Ek wil graag 'n beter begrip vorm van hoe relasionele agentskap ontwikkel en wat die verband is tussen verskillende dieptevlakke van samewerking en relasionele agentskap. Dit behels dus die beskrywing van relasionele agentskap en hoe dit waarde toevoeg tot die ontwikkeling van meer reaktiewe inklusiewe pedagogieë (of nie). Die oorkoepelende doel van hierdie navorsing is dus om onderwysers se belewenisse en gebruik van verskillende vlakke van samewerking met ander te

beskryf en te analiseer hoe relasionele agentskap manifesteer. Die studie se navorsingsvrae word in die onderstaande Tabel 1.1 aangedui.

Tabel 1.1: Primêre en sekondêre navorsingsvrae

PRIMÊRE NAVORSINGSVRAAG Hoe ontwikkel relasionele agentskap van onderwysers tydens samewerkingspraktyke in 'n voldiensskool?
SEKONDÊRE NAVORSINGSVRAE 1. Wat is onderwysers se samewerkingspraktyke in die konteks van 'n voldiensskool? 2. Wat is relasionele agentskap? 3. Watter faktore bevorder of inhibeer die ontwikkeling van relasionele agentskap in samewerkingspraktyke? 4. Wat is die verband tussen relasionele agentskap en samewerking?

1.5 TEORETIESE RAAMWERK

'n Teoretiese raamwerk rig die studie wat uitgevoer word en die kultuur-historiese aktiwiteitsteorie (KHAT) kan as die lens beskou word waardeur insig in menslike aktiwiteite binne 'n bepaalde konteks verkry word (Cole & Engeström, 1997). Hierdie navorsing het samewerkingsverhoudings bestudeer deur Engeström (1987) se tweedegenerasie-aktiwiteitsteorie binne die konteks van 'n voldiensskool te gebruik. Die interaksie van verskillende komponente binne die skool kan aktiwiteite beïnvloed. Dit sluit die onderwyser as subjek, die objek van inklusiewe onderwys, onderwysreëls, die gemeenskap, instrumente (oftewel “tools”) en die verdeling van arbeid in (Engeström, 1987).

Relasionele agentskap is volgens die aktiwiteitsteorie die kapasiteit om ander as 'n hulpbron te erken. Anne Edwards (2005; 2011) omskryf relasionele agentskap vanuit die KHAT as die vermoë om ander persone as hulpmiddele, wat bydra tot probleemoplossing en die uitbreiding van kennis en bevoegdheide, te erken. Om die ideaal van inklusiewe onderwys te bereik word veronderstel dat onderwysers saam met ander werk deur die objek uit te brei. Die objek kan beskou word as dit waarop die onderwysers gesamentlik meewerk, dit wil sê die fokus van die aktiwiteit (Kapetelinin & Nardi, 2007). Deur saam te werk kan onderwysers saam oplossings vind en leer uit ander se interpretasies. Sodoende word betekenis gesamentlik geskep (Sannino, Daniels & Gutiérrez, 2009). Die teoretiese raamwerk word in meer besonderhede bespreek in hoofstuk 2.

1.6 DIE NAVORSINGSPROSES

Hierdie afdeling het ten doel om 'n kort beskrywing te gee van die navorsingsparadigma, -ontwerp en die metodologie wat tydens hierdie studie gebruik word. 'n Volledige beskrywing van die navorsingsproses en hoe dit in die studie toegepas is, word in hoofstuk 3 bespreek.

1.6.1 Navorsingsontwerp en paradigma

Hierdie studie van beperkte omvang het 'n gevallestudie as 'n kwalitatiewe navorsingsontwerp gebruik. Volgens Merriam en Tisdell (2015, p. 24) behels 'n kwalitatiewe studie die navorser se bestudering van deelnemers se begrip en hoe hulle sin maak van hul sosiale wêreld, wat insluit "(1) how people interpret their experiences, (2) how they construct their worlds, and (3) what meaning they attribute to their experiences". Die paradigma kan beskou word as die raamwerk wat die navorsing struktureer (Denzin & Lincoln, 2018) of 'n "basic set of beliefs that guide action" (Guba, 1990, p. 17). Die paradigma is gebaseer op 'n interpretatiewe/konstruktivistiese beskouing en ondersteun die idee dat deelnemers hul werklikheid skep met verskillende realiteite of interpretasies van die werklikheid (Merriam, 2009). Dit was 'n geskikte paradigma om vir my navorsingsonderwerp te gebruik aangesien ek meer te wete wou kom oor hoe onderwysers hul samewerkingsaktiwiteite verstaan en hulle interpretasie daarvan wou verken.

Volgens Merriam en Tisdell (2015, p. 37) kan 'n gevallestudie beskou word as 'n "in-depth description and analysis of a bounded system". Hierdie navorsing berus dus op 'n gevallestudie waar data van vier onderwysers in 'n voldiensskool gebruik word. Gevolglik het hierdie studie gefokus op die kennis en houding van die onderwysers soos gebaseer op of beïnvloed deur hul eie ervarings en oortuigings in die sosiale konteks van die klasomgewing en skool.

1.6.2 Navorsingsmetodologie

Die navorsingsmetodologie verskaf die redes en raamwerk vir die spesifieke metodes, tegnieke en prosedures wat gekies is vir die implementering van die studie (Foste, 2018). Metodologie kan beskou word as die regverdiging van die metodes wat gekies word vir die studie (Carter & Little, 2007). Die metodologiese keuses van hierdie studie word kortliks bespreek.

Deelnemersseleksie: In hierdie studie het die navorser doelbewus 'n voldiensskool gekies, wat as 'n niewaarskynlikheidsmetode bekend staan (sien 3.3.4). Die skool is sedert 2013 'n voldiensskool en die aanname kan dus gemaak word dat onderwysers ervaring het van samewerking en inklusiewe

onderwys. Onderwysers is genooi om vrywillig deel te neem en vier deelnemers is op grond van toepaslike ondervinding gekies. Gevolglik is inligtingryke deelnemers met baie ervaring doelbewus in ooreenstemming met die doelbewus betrek by die studie (Merriam, 2009).

Data-insamelingsmetodes: Carter en Little (2007) noem dat kwalitatiewe metodes as die praktiese aktiwiteite van navorsing gebruik word vir data-insameling. Die metodes moet dus geskik wees vir die studie se onderwerp en ontwerp (Silverman, 2013). Data is ingesamel deur middel van semi-gestruktureerde individuele onderhoude met vier onderwysers. Twee samewerkingspraktyke van elke onderwyser is waargeneem en opgevolg met 'n reflektiewe onderhoud oor die aktiwiteit. Die onderhoude kan dus beskou word as die primêre bron van data-insameling (Merriam, 2009). Die databronne vir hierdie navorsingstudie was die transkripsies van die diepgaande individuele en refleksie-onderhoude. Sekondêr tot hierdie onderhoude is waarnemings, veldnotas, memo's en artefakte gebruik om my interpretasie van deelnemers se belewenisse te bekragtig. Memo's en veldnotas is ook gebruik om my reflektiewe denke te bevorder, soos aanbeveel deur Charmaz (2006).

1.6.3 Dataverwerking

In hierdie navorsing is Charmaz (1990) se konstruktivisties gegronde teorie gebruik as 'n metode om die data te ontleed. Die konstruktivisties gegronde teorie is gebaseer op konstruktivisme wat fokus op die deelnemers se betekeniskepping van die studie-onderwerp, naamlik samewerking (Chun Tse, Birks & Francis, 2019). Gegronde teorie word tipies gekenmerk deur gelyktydige data-insameling en -ontleding (Creswell & Poth, 2018). Die metode behels 'n voortdurende vergelyking van data, kodes, kategorieë, veldnotas, memo's en artefakte vir ooreenkomste en verskille wat tot die ontwikkeling van temas lei (Charmaz, 2014). Daar word dus gefokus op 'n kritiese kwalitatiewe ondersoek wat regdeur die navorsingsproses ontluikende vrae aanmoedig (Charmaz & Keller 2016).

Die data is ontleed deur van twee hoof fases van interpretasie gebruik te maak. Eerstens is elke deelnemer se onderhoud-transkripsies, memo's, veldnotas en artefakte ontleed om insig te verkry in die deelnemer se begrip van samewerking. Daarna is die verskillende deelnemers se data met mekaar vergelyk vir patrone van ooreenkomste en verskille. Die verwerking van die data het die gebruik van aanvanklike en gefokusde kodering behels, soos deur Charmaz (2006) aanbeveel. Die gebruik van aanvanklike kodering het sowel in vivo-kodes as proseskodering ingesluit. Die in vivo-kodes behels dat die deelnemers se eie woorde gebruik word (Corbin & Strauss, 2015). Proseskodering word as 'n tegniek beskou om aksies en prosesse binne die data te identifiseer (Charmaz & Keller, 2016). Gefokusde kodering behels die kategorisering van verskynsels deur te kyk na kodes wat met mekaar

verband hou (Saldaña, 2016). Die navorser moet dus besluite neem oor watter kodes, gebaseer op konseptuele ooreenkomste, die meeste analitiese sin maak vir die ontwikkeling van temas wat die navorsingsvraag kan beantwoord (Charmaz, 2006; Creswell & Creswell, 2017). Hierdie proses word in besonderhede bespreek in Hoofstuk 3.

1.7 AFBAKENING EN WAARDE VAN DIE NAVORSING

Hierdie navorsingstesis is deel van 'n internasionale projek, waarby inklusiewe skole in sowel Suid-Afrika as België betrek word. Die projek het die potensiaal om nuwe insigte oor onderwysers se gebruik van samewerking vir inklusiewe onderwys te ontwikkel deur die data van elke land eers in konteks en dan met mekaar te vergelyk. My navorsing kan bydra tot praktiese riglyne wat onderwysers kan toepas vir die bevordering van samewerking en relasionele agentskap binne hulle spesifieke konteks en met die skool en omgewing se beskikbare hulpmiddele. My navorsing kan ook 'n bydrae lewer tot die opleiding van student-onderwysers in hoëronderwysinstansies. Studente kan bemaatig word om samewerking as vaardigheid te ontwikkel deur saam met ander te werk, en ook om relasionele agentskap as kundigheid te gebruik vir die bevordering van inklusiewe onderwys. Ek sou graag, ter versterking van onderwysers se inklusiewe pedagogieë, op so 'n manier oor die resultate van die studie verslag wou doen dat onderwysers en skoolleiers sal baat by die kennis oor hoe relasionele agentskap ontwikkel. Hierdie studie is van beperkte omvang en het daarom gefokus op uitgebreide data van 'n klein groepie deelnemers in die konteks van een voldiensskool.

1.8 ETIESE OORWEGINGS

Die navorser het vanuit 'n opvoedkundig-sielkundige verwysingsraamwerk gewerk en moes voldoen aan die etiese riglyne vir navorsers soos voorgeskryf deur onder andere die Raad vir Gesondheidsberoepe van Suid-Afrika (RGBSA, 2017). Die navorsingsproses het verskeie etiese oorwegings en stappe vereis om die studie moontlik te maak. Klaring is eerstens verkry by die Universiteit Stellenbosch se navorsingsetiekkomitee vir die navorsingsprojek *Collaboration in inclusive education: teachers' perspectives and practices* waarvan hierdie tesis 'n onderafdeling is. Dit is aangeheg in Bylaag A. Toestemming van die Wes-Kaap Departement van Onderwys se Navorsingsdirektoraat was ook nodig om die studie by 'n skool in die Wes-Kaapse Onderwysdepartement te doen (Bylaag B).

Die voldiensskool is telefonies genader om die studie bekend te stel en inligting is per e-pos na die skoolhoof gestuur (Bylaag C). Tydens 'n vergadering met die skoolhoof is die doel en omvang van

die navorsing verduidelik en die skool is uitgenooi om vrywillig by die navorsing betrokke te raak. Die skoolhoof het die studieprojek daarna met die beheerliggaam en personeel bespreek, waarna vrywilligers ingestem het om aan die navorsing deel te neem. Die skoolhoof het vervolgens die nodige toestemming verleen vir die skool se deelname aan die navorsing.

Die navorser het individuele afsprake met elke deelnemer gemaak en die doel, navorsingsproses, verwagtinge en die navorser se rol in die proses verduidelik. Al die deelnemers is ingelig oor die moontlike risiko's en voordele verbonde aan die navorsing en hul reg om te eniger tyd van die studie te onttrek sonder enige nadelige gevolge of diskriminasie. Nadat die etiese aspekte van vertroulikheid en anonimiteit bespreek is, het deelnemers die kans gehad om enige verdere vrae of bekommernisse te bespreek. Daarna is elke deelnemer gevra om hul ingeligte toestemming vir die navorsing te gee deur 'n skriftelike ingeligte toestemmingsvorm te teken (Bylaag D).

Alle onderwysers het vrywillig aan die studie deelgeneem. Die navorsingsvraag is aan die onderwysers verduidelik en hulle het geleentheid gekry om vrae oor die onderwerp en proses te stel. Deelnemers se privaatheid moes gerespekteer word en hulle is ingelig oor al die moontlike etiese kwessies. Vertroulikheid van inligting is verseker deur deelnemers se identiteit anoniem te hou en te beskerm. Die beperkinge hiervan is ook bespreek. Die digitale opname van onderhoude is met die deelnemers bespreek vir die nodige toestemming. Verder het deelnemers die versekering gekry dat digitale opnames en getranskriebeerde dokumentasie veilig in 'n geslote kabinet bewaar sal word. Digitale media en -dokumentasie is met 'n wagwoord op 'n persoonlike skootrekenaar, waartoe slegs die navorser toegang het, bewaar. Almal teenwoordig by die samewerkingspraktyk het ingestem dat ek kon insit as waarnemende deelnemer. Die doel was slegs om die konteks van die reflektiewe gesprekke na elke geleentheid te verstaan.

Al die etiese oorwegings wat verband hou met hierdie studie word in besonderhede bespreek in Hoofstuk 3.

1.9 STRUKTUUR EN AANBIEDING

Die struktuur van die studie word in die onderstaande verdeling van die hoofstukke beskryf.

Hoofstuk 1 bevat die inleiding tot die studie. Dit verduidelik die doel van die studie en wat in die hoofstukke wat volg verwag kan word. Die agtergrond, motivering, probleem en navorsingsvrae word

bespreek. Daarna word die navorsingsproses, dataverwerking, waarde van die navorsing en etiese oorwegings van belang uiteengesit.

Hoofstuk 2 bied 'n literatuuroorsig van internasionale en nasionale ontwikkeling van inklusiewe onderwys. Die teoretiese raamwerk word bespreek waarna die konsepte “samesamewerking”, “agentskap” en “relasionele agentskap” in verdere besonderhede bespreek word.

Hoofstuk 3 bied 'n omvattende beskrywing van die navorsingsontwerp en -metodologie wat die navorsingsparadigmas, navorsingsmetodologie en metodes van data-insameling insluit. Die konstruktivistiese gegronde teorie, dataverwerkingsmetode, vertrouenswaardigheid en etiese oorwegings word daarna bespreek.

Hoofstuk behels die datavoorlegging en navorsingsbevindinge. Dit begin deur die konteks van die skool as agtergrond te verduidelik, waarna gefokus word op die bevindinge van die navorsing. Die navorsingsbevindinge word voorgestel aan die hand van 'n opsomming van die hoof- en subtemas waarna elkeen verduidelik word.

In hoofstuk 5 word die navorsingsbevindinge aan die hand van die KHAT bespreek waarna die sekondêre navorsingsvrae van die studie bespreek word. Die aanbevelings, beperkings, sterk punte en aanbevelings vir verdere studie sluit die hoofstuk af.

HOOFTUK 2

LITERATUUROORSIG

2.1 INLEIDING

Die doel van die literatuuroorsig is om bestaande literatuur wat verband hou met die navorsingsvraag aan die leser bekend te stel. Hierdie hoofstuk bied 'n oorsig oor en interpretasie van navorsing rakende die ontwikkeling van relasionele agentskap tussen onderwysers wat saamwerk vir inklusiewe onderwyspraktyke. Relasionele agentskap is 'n begrip wat verband hou met samewerking en agentskap en wat teen die konteks van die twee begrippe verstaan en bespreek sal word. In die hoofstuk word die drie kernbegrippe dus verken en omskryf naamlik relasionele agentskap, samewerking en agentskap.

Relasionele agentskap is deur Anne Edwards (2005) ontwikkel om die verskynsel van samewerking oor die grense (oftewel “boundary crossing”) van twee of meer professionele praktyke te verduidelik. Min navorsing is egter gedoen oor hoe relasionele agentskap in voldiensskole van Suid-Afrika manifesteer, soos reeds genoem (Li & Ruppel, 2020). 'n Voldiensskool verteenwoordig slegs een professionele praktyk waar samewerking hoofsaaklik binne die skool tussen onderwysers en ander ondersteuningstrukture binne en buite die skool plaasvind.

Om die navorsing van onderwysersamewerking in konteks te plaas word inklusiewe onderwys omskryf. Die beskrywing van inklusiewe onderwys sluit in konseptualisering, internasionale ontwikkeling, ontwikkeling in Suid-Afrika en die implementering in skole. Vervolgens word die KHAT, wat as teoretiese raamwerk gebruik is om samewerkingsaktiwiteite in voldiensskole te bestudeer, bespreek. Onderwysersamewerking, beskryf aan die hand van kenmerke, definisie en samewerkende praktyke, kom daarna onder die loep. Om die begrip “relasionele agentskap” te verstaan, word eers agentskap beskryf en verduidelik en daarna relasionele agentskap, wat in voortdurende wisselwerking is met relasionele kundigheid en gemeenskaplike kennis, soos uiteengesit deur Edwards (2010).

2.2 INKLUSIEWE ONDERWYS

2.2.1 Definisie/Konseptualisering

Om inklusiewe onderwys te definieer, is ingewikkeld omdat die konsep multidimensioneel is en verskillende definisies in die literatuur gevind word (Swart & Pettipher, 2019; Finkelstein, Sharma & Furlonger, 2019). Die betekenis van inklusiewe onderwys verskil verder tussen lande en kultuur-historiese kontekste in dieselfde land met die gevolg dat die interpretasie en toepassing daarvan in die praktyk ook verskil (Florian, 2015; Engelbrecht & Green, 2018). Vervolgens kan verskillende betwiste perspektiewe in die literatuur gevind word wat die begrip van inklusiewe onderwys beïnvloed (Messiou, 2017).

Alvarado, Salinas en Artiles (2019) het in 'n oorsig oor inklusiewe onderwysopleiding twee benaderings geïdentifiseer. Die een benadering, is die mediese-model-siening, waarvolgens die probleem in die individu gesetel word en wat dan gediagnoseer en behandel moet word. Die tweede benadering behels dat die stelsel moet verander om leerders te help om hul hindernisse te oorkom sodat alle leerders se toegang tot onderwys verseker is en hul deelname en prestasie kan verhoog. Nel (2018a) is van mening dat daar twee beskouings wêreldwyd oor inklusiewe onderwys bestaan: een fokus op die insluiting van leerders met gestremdhede by die hoofstroomonderwys, teenoor die tweede breër beskouing dat alle leerders sosiaal ingesluit moet word met die klem op onderwys vir almal. Sosiale insluiting beteken dat daar vir leerders in hul diversiteit, waaronder ras, godsdiens, sosiale klas, sosiaal-ekonomiese agtergeblewenheid, etnisiteit, geslag, akademiese prestasie, asóók gestremdhede, voorsiening gemaak moet word (Ainscow, Dyson & Weiner, 2013). Bell (2016) beskou ook die breër benadering van sosiale insluiting, wat gestremdhede as deel van leerderdiversiteit beskou, as belangrik.

Die verskillende beskouinge is dit eens dat onderwys vir alle leerders 'n basiese mensereg is en dat 'n inklusiewe stelsel van gehalte 'n meer regverdige samelewing bevorder (Swart & Pettipher, 2019, Nel, 2018a). Die insluiting van alle leerders behels dus veel meer as net toegang tot hoofstroomonderwys. Volgens Florain (2008) is sosiale insluiting gebaseer op sosiale geregtigheid, demokrasie, menseregte en volle deelname deur almal. Om in sosiale insluiting te glo, kan beskou word as 'n deel van 'n persoon se waardestelsel en persoonlike oortuiginge. Onderwysers het dus nodig om persoonlik te glo in menseregte en sosiale geregtigheid om die uitsluiting van leerders te verhinder (Muthukrishna & Engelbrecht, 2018). Engelbrecht (soos aangehaal in Swart, Engelbrecht, Eloff and Pettipher (2002, p. 176) se definisie van insluiting (oftewel “inclusion”) sluit hierby aan:

“a shared value which promotes a single system of education dedicated to ensuring that all learners are empowered to become caring, competent and contributing citizens in an inclusive, changing and diverse society”.

Die verskillende benaderings illustreer die feit dat inklusiewe onderwys op verskillende maniere deur mense verstaan en toegepas word (Messiou, 2017). Opsommend kan inklusiewe onderwys beskou word as alle leerders se toegang tot gehalte-onderwys, waar andersheid aanvaar word, en almal die geleentheid kry om deel te neem (Engelbrecht, Savolainen, Nel, Koskela & Okkolin, 2017). In hierdie studie word inklusiewe onderwys dus as 'n basiese mensereg van alle leerders en 'n gedeelde waarde beskou wat fokus op die holistiese ontwikkeling van die leerder. Die sosiale insluiting, volle deelname en prestasie van alle leerders in die onderwysstelsel is ook die benadering wat hierdie studie rig. Die implementering van inklusiewe onderwys word dus as 'n proses beskou waar skole voortdurend verander en aanpassings maak om gehalte-onderwys aan almal te bied (Swart & Pettipher, 2019).

2.2.2 Internasionaal

Inklusiewe onderwys is 'n internasionale beweging waardeur onderwysstelsels aangepas word deurdat die regte en behoeftes van leerders in ag geneem word. Die afgelope dertig jaar is verskeie internasionale beleide en wetgewing ingestel in 'n poging om 'n einde te maak aan diskriminerende praktyke van uitsluiting op grond van andersheid (Engelbrecht, Nel, Smit & Van Deventer, 2016). Volgens Nel (2018a) het die volgende konvensies 'n sleutelrol gespeel in die beweging na inklusiewe onderwys: Die Universele Verklaring van Menseregte (*United Nations*, 1989), die Konvensie oor die Regte van die Kind (*The United Nations*, 1984), die Afrika-handves oor die Regte en Welsyn van die Kind (UNICEF, 1999), en die Konvensie oor die Regte van Persone met Gestremdhede (*The United Nations*, 2006), wat ook deur Suid-Afrika bekragtig is.

Een van die bekendste internasionale beleide is die Salamanca-verklaring en Raamwerk vir Optrede oor Onderwys vir Spesiale Behoeftes (UNESCO, 1994) waarmee beduidende vooruitgang gemaak is ten opsigte van die ontwikkeling van inklusiewe onderwysstelsels (Nel, 2018a). Dié beleid beklemtoon dat hoofstroomskole ook toegang vir leerders met spesiale behoeftes moet bied met bykomende ondersteuning wat aan die leerders verskaf moet word (Swart & Pettipher, 2019). Die internasionale verklaring het 'n maatstaf daargestel waarteen vordering in skole om meer inklusief te word, gemeet kan word (Swart & Pettipher, 2019). Meer onlangs is die Incheon-verklaring vir Onderwys (IDO) 2030 aanvaar (UNESCO, 2015b), waarin onderneem word om niemand agter te laat nie (Nel, 2018a). Dié beleid se grondbeginsel is gebaseer op die Volhoubare Ontwikkelingsdoelwit

(VOD) 4 van UNESCO. Volgens dié doelwit word inklusiewe en gelyke gehalte-onderrig sowel as die bevordering van lewenslange leergeleenthede vir almal verseker. Inklusiewe onderwys noodsaak dus 'n gehalte-onderwysstelsel wat toeganklik is vir alle leerders se uiteenlopende leerbehoeftes (Swart & Pettipher, 2019).

Alhoewel internasionale beleide en wetgewing bepalinge daarstel om die ideale van inklusiewe onderwys te verwesenlik, is die implementering daarvan nog steeds 'n uitdaging (Nel, 2018a). Die literatuur noem dat spesifieke uitdagings ervaar word om mense met gestremdhede by hoofstroomonderwys in te sluit (Stepaniuk, 2019; Lewis, 2019). Volgens die onlangse *Global Education Monitoring Report* (UNESCO, 2020) is daar baie hindernisse in onderwysstelsels wat lei tot uitsluiting en ongelyke onderrig. Volgens die verslag is daar wêreldwyd kinders wat nie skoolgaan nie en 'n groot aantal leerders met gestremdhede het steeds geen toegang tot onderwys nie.

2.2.3 Suid-Afrika

'n Land se konteks en geskiedenis beïnvloed die ontwikkeling van 'n onderwysstelsel (Swart & Pettipher, 2019). In Suid-Afrika het diskriminerende beleide en praktyke tydens apartheid leerders op grond van ras en gestremdheid geskei en uitgesluit (Nel, 2018b). Na die demokratiese verkiesing van 1994 het 'n nuwe onderwysstelsel in ooreenstemming met internasionale beleide tot stand gekom. Die inklusiewe onderwysstelsel is gebaseer op die Suid-Afrikaanse Grondwet (Republiek van Suid Afrika, 1996) waarin die Handves van Menseregte (artikel 108) bepaal dat elkeen 'n reg op onderwys het. Inklusiewe onderwys het dus deel geraak van Suid-Afrika se nuwe demokratiese regering en gelei tot die Onderwysdepartement se ontwikkeling van inklusiewe onderwysbeleide en -riglyne (Engelbrecht et al., 2016).

Die belangrikste beleid wat die basis van inklusiewe praktyke vorm, is Onderwyswitskrif 6, oftewel *White Paper 6: Special Needs Education, Building an Inclusive Education and Training System* (Departement van Onderwys, 2001). Hierdie beleid stel 'n raamwerk voor vir die vestiging van 'n inklusiewe onderwysstelsel en berus op menseregte-waardes soos gelykheid, menswaardigheid en vryheid van diskriminasie (Walton, 2018). Die Beleid oor Sifting, Identifisering, Assessering en Ondersteuning (SIAS) is nog 'n belangrike beleid wat riglyne voorskryf van die prosesse wat gevolg moet word om leerders met leerhindernisse te ondersteun (Departement van Onderwys, 2014). Die beleid maak voorsiening vir 'n kontinuum van drie vlakke van ondersteuning wat bekend staan as

laag, matig of hoog¹. Hiervolgens maak spesiale skole voorsiening vir leerders wat 'n hoë vlak van ondersteuning benodig, terwyl voldiensskole lae en matige vlakke van ondersteuning aan leerders voorsien. Die verskillende vlakke van ondersteuning word in onderstaande Tabel 2.1 aangedui (Departement van Onderwys, 2014, p. 8).

Tabel 2.1 Verskillende vlakke van ondersteuning

Lae vlak	Matige vlak	Hoë vlak
Laag gegradeer Meestal voorkomend en proaktief	Matig gegradeer Ondersteuning bo en behalwe voorsiening wat deur programme, beleide, lynbegrotings en norme en standaarde vir gewone openbare skole gedek word.	Hoog gegradeer Ondersteuning is gespesialiseer en behels spesialis-klaskamer/ - skoolorganisasie, -fasiliteite en - personeel wat op 'n hoë frekwensie- en hoë-intensiteitbasis beskikbaar is. Beskikbaar by spesiale skole, maar moet nie beperk word tot spesiale skole nie.

2.2.4 Die implementering van inklusiewe onderwys

Suid-Afrika het vordering gemaak in terme van die aantal hoofstroomskole wat omgeskakel is na voldiensskole, maar daar is steeds 'n gaping tussen die idealisme van onderwysbeleide en die realiteite op skoolvlak (Engelbrecht et al., 2015). Ondanks al die goed bedoelde beleide is die totstandkoming van 'n werklik inklusiewe onderwysstelsel in Suid-Afrika moeilik bereikbaar (Engelbrecht et al., 2015). Die onderwysstelsel ondervind talle uitdagings wat breedweg gegroepeer kan word in onderwyserfaktore, skoolfaktore, en breër sistemiese en samelewingsfaktore (Andrews et al., 2019). Baie faktore, soos leierskap, opleiding van onderwysers, onderwyser-leerder-ratio in klasse (Majoko & Phasha, 2018), 'n streng (onbuigsame) kurrikulum, negatiewe onderwyser- en/of ouerhoudings, lae onderwyser-selfdoeltreffendheid en vele meer, speel 'n rol in die implementering van inklusiewe onderwys (Ekins, Savolainen & Engelbrecht, 2016). Die kultuur-historiese konteks

¹ “Vlak van ondersteuning-voorsiening” – Omvang en intensiteit van ondersteuning wat nodig is op die stelsel-, skool-, onderwyser- en leerder-vlak (DvO, 2014 p. 8).

van die skool en die leerder beïnvloed ook insluiting aangesien die interaksie tussen intrinsieke (spesiale behoeftes/gestremdhede) en maatskaplike en sistemiese (ekstrinsieke) faktore hindernisse tot leer kan skep (Nel, 2018a).

Die redes vir Suid-Afrika se uitdagings met die implementering van inklusiewe onderwys is dus kompleks en 'n benadering van “one-size-fits-all” het 'n spoor van bewyse dat dit nie slaag nie (Engelbrecht et al., 2016). Voorskrifte, wette en beleide oor inklusiewe onderwys het dus nie die onderwysstelsel suksesvol verander nie (Walton, 2016). In die verlede is aangeneem dat, wanneer die hindernisse oorbrug word en meer hulpbronne voorsien word, skole meer inklusief sal raak. Daar is egter skole met baie hulpbronne en min uitdagings waar die suksesvolle implementering van inklusiewe onderrig beperk is (Andrews et al., 2019). Onderwysers word beskou as die mense met potensieel die grootste invloed om die implementering van inklusiewe onderwys moontlik te maak. Navorsing beveel aan dat onderwysers 'n inklusiewe pedagogie gebruik as 'n onderrigbenadering (Florian, 2015). Dit is 'n pedagogie waar leergeleenthede vir almal bevorder en ongelykheid uit die weg geruim word. Alexander (2009, p. 928) beskou inklusiewe pedagogie as “what one needs to know and the skills one needs to command in order to make and justify the many different kinds of decisions of which teaching is constituted”. Onderwysers benodig kennis, vaardighede en onderrigstrategieë sodat aanpassings gemaak kan word om in alle leerders se leerbehoeftes te voorsien (Nel, Lazarus & Daniels, 2010; Swart & Pettipher, 2019).

2.3 KULTUUR-HISTORIESE AKTIWTEITSTEORIE (KHAT)

2.3.1 Inleiding

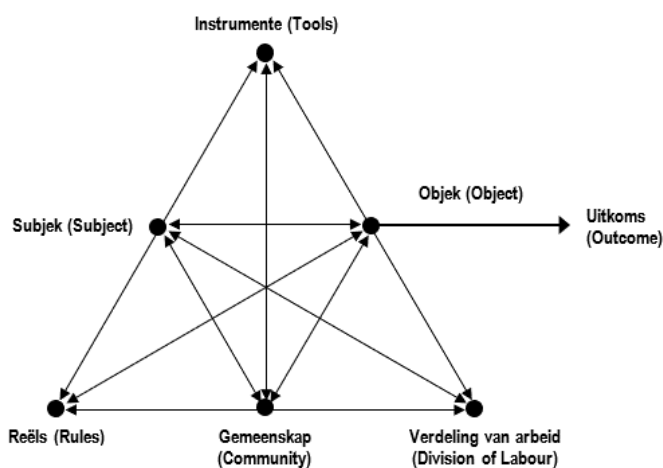
Engeström se KHAT word wyd toegepas in verskillende domeine van navorsing. Dit word as 'n beskrywende teorie gebruik om aktiwiteite van mense te beskryf (Gretschel, Ramugondo & Galvaan, 2015). Die begrip “aktiwiteit” verwys na die aktiwiteite wat mense saam doen in 'n konteks wat die kulturele, historiese, politieke en ekonomiese dimensies insluit (Foot, 2014). Aktiwiteite kan sosiale praktyke soos samewerking binne die skoolorganisasie insluit en die KHAT kan dus as 'n raamwerk gebruik word om te verstaan hoe leer tydens sosiale interaksie plaasvind (Ogawa, Crain, Loomis & Ball, 2008; Leadbetter, 2008; Gedera, 2016). In hierdie afdeling word KHAT aan die hand van Engeström se tweedegenerasie-aktiwiteitsteorie verduidelik.

2.3.2 Generasies van aktiwiteitsteorie

Drie teoretiese generasies kan in die ontwikkeling van die KHAT onderskei word (Engeström, 2001). Die teorie het sy historiese oorsprong in die konstruktivistiese leerteorieë van 'n groep Russiese sielkundiges, onder wie die vernaamstes Vygotsky, Leontiev en Luria is (Sannino et al., 2009). Die eerstegenerasie-aktiwiteitsteorie het ontstaan uit die werk van Vygotsky (1978) waarna dit ontwikkel en verander is deur Leontiev (Engeström, 1996). Engeström het sy werk op sowel Vygotsky as Leontiev se beginsels van leer gebaseer en die KHAT-teorie verder ontwikkel. Elke volgende generasie aktiwiteitsteorie ondersoek gevolglik 'n toenemend komplekse leersituasie.

2.3.3 Engeström se aktiwiteitsteorie

Engeström (1987) het die oorspronklike driehoekige voorstelling van Vygotsky se gedragmodel van subjek (subject), objek (object) en instrumente (tools) uitgebrei (Gedera, 2016). Die volgende elemente is bygevoeg: die gemeenskap (community), reëls (rules) en die verdeling van arbeid (division of labour) (Engeström & Sannino, 2010). Engeström (1987) se tweedegenerasie-aktiwiteitsteorie stel 'n kollektiewe aktiwiteitstelsel voor soos grafies voorgestel in Figuur 2.1 hieronder (Leadbetter, 2008; Edwards, 2010).



Figuur 2.1: Tweedegenerasie-aktiwiteitsteorie (Engeström 1987:78)

In die aktiwiteitstelsel word daar op die aktiwiteit wat plaasvind gefokus om die subjek en objek (die doel of fokus van die aktiwiteit) te verstaan (Kapetelinin & Nardi, 2007). Binne die aktiwiteitstelsel van 'n skool is die onderwyser die subjek. Die subjek het as deel van die objekgedrewe proses 'n beweegrede om 'n sekere uitkoms of resultaat te bereik (Gedera, 2016). In 'n voldiensskool is die uitkoms van onderwysers se aktiwiteite die voorsiening van inklusiewe onderwys. Hierdie

objekgedrewe proses word deur middel van die middelste horisontale pyl voorgestel. 'n Instrument soos samewerking bemiddel hoe onderwysers 'n objek en uitkoms bereik (Sannino et al., 2009). Onderwysers se aktiwiteite kan deur verskillende komponente in die skool beïnvloed word (voorgestel deur pyle in Figuur 2.1), naamlik instrumente, reëls, die gemeenskap en die verdeling van arbeid. Die ses komponente staan in verhouding met mekaar en sal mekaar tydens 'n aktiwiteit beïnvloed (Ogawa et al., 2008).

Die instrumente wat onderwysers gebruik om die doel van 'n aktiwiteit te bereik, kan beskou word as gereedskap en simbole wat mense kan insluit of uitsluit (Engeström, 2015). Die gemeenskap behels die mense wat saam met die onderwyser belangstelling toon en betrokke is by dieselfde uitkoms van inklusiewe leer vir almal (Foot, 2014; Engeström, 2016). Die skool se aktiwiteite word deur 'n verdeling van arbeid en reëls beheer (Engeström, 2016). Die verdeling van arbeid verwys na verantwoordelikhede, take en die magsverhoudings binne die aktiwiteitstelsel (Petersen, 2018). Reëls verwys na norms en verwagtinge waaraan voldoen moet word in 'n organisasie soos 'n skool (Ogawa et al., 2008). Terwyl aktiwiteite onderneem word, kan onderwysers verskillende rolle aanneem op grond van die verdeling van arbeid wat weer beïnvloed word deur die skool se reëls (Foot, 2014).

Die KHAT kan verduidelik word aan die hand van vyf beginsels om die gebruik van die teoretiese raamwerk beter te verstaan (Engeström, 2001, p. 136). Die beginsels word soos volg uiteengesit binne die konteks van 'n voldiensskool:

1. Die **primêre eenheid van analise** is 'n gesamentlike en objek-georiënteerde skoolaktiwiteitstelsel wat deur artefakte (instrumente en tekens) bemiddel word.
2. Die skoolaktiwiteitstelsel bestaan uit 'n gemeenskap met **verskillende sieninge** ("multi-voicedness"), tradisies en belangstellings.
3. Die **geskiedkundigheid** van skole as aktiwiteitstelsels word beïnvloed deur veranderinge in die onderwys. Elke skool het immers 'n eie geskiedenis wat vorm aanneem en verander met die verloop van tyd.
4. **Teenstrydighede** kom binne 'n aktiwiteitstelsel voor, maar ook tussen verskillende aktiwiteitstelsels. Hierdie teenstrydighede kan 'n spanningsveld skep wat dien as bron van moontlike verandering en verdere ontwikkeling
5. Skoolaktiwiteitstelsels het die **potensiaal om te transformeer** of mettertyd te verander. Dit staan bekend as uitgebreide transformasie (oftewel "expansive learning") (Daniels, 2008). Wanneer teenstrydighede in 'n skool toeneem, begin sommige onderwysers praktyke bevraagteken wat deur die gebruik van samewerking as 'n instrument kan lei tot 'n doelbewuste, gesamentlike poging om verandering mee te bring. Die belangrikste aanwyser van uitgebreide leer is die

uitbreiding van die objek van die aktiwiteitstelsel wat dus die oplossing van teenstrydighede behels (Engeström, 2016).

2.3.4 Konstrukte van KHAT

In die literatuur is sekere konstrukte van aktiwiteitsteorie belangrik vir navorsing oor samewerking. Hierdie konstrukte word kortliks ter toeligting bespreek.

2.3.4.1 *Die eenheid van analise*

Die eenheid van analise word in die navorsing van sosiale wetenskappe algemeen beskou as die bestudering van 'n individu, groep, artefak, of 'n stelsel (Merriam, 2009). In die aktiwiteitsteorie is die eenheid van analise aanvanklik deur Vygotsky (1978) beskou as die individu wat deur Leontiev (1981) uitgebrei is na gesamentlike aktiwiteite (Engeström, 2015; Foot, 2014). Volgens Davydov en Radzihovskii (1985, p. 50) kan die eenheid van analise verduidelik word as “the minimal unit that preserves the properties of the whole”. Die aktiwiteitstelsel word deur Engeström (2015, p. xvi) beskou as die basis-eenheid wat hy beskryf as 'n “object-oriented and artifact-mediated collective activity system”. Die eenheid van analise is dus belangrik omdat aktiwiteitsteorie ook binne die onderwys gebruik word om komplekse menslike aktiwiteite sistematies te ontleed en te verstaan (Nuñez, 2015). Engeström se fokus op die aktiwiteitstelsel as eenheid van analise het die ontleding van komplekse wisselwerking tussen en binne onderwysaktiwiteite moontlik gemaak.

2.3.4.2 *Die objek van 'n aktiwiteit*

Volgens teoretici is die objek van 'n aktiwiteit een van die basiese konsepte van 'n aktiwiteitstelsel (Rantavuori, Engeström & Lipponen, 2016), maar ook een van die moeilikste komponente om te begryp (Leadbetter, 2008). Teoretici stem ooreen dat die aktiwiteitstelsel gekenmerk word deur 'n objek-georiënteerdheid (Gretschel et al., 2015), maar die interpretasie oor wat dit presies beteken, verskil.

Engeström (1987) het Leontiev se siening van die objek as dryfveer of motief uitgebrei na die probleemspasie (-ruimte) waarop aktiwiteite gerig word, en dus die uitkoms bepaal (Hardman, 2007). Die konsep van die objek word gebaseer op die verhouding tussen 'n persoon se motiewe en die objek wat bereik wil word as 'n doelwit vir hulle optrede (Rantavuori et al., 2016). Die objek verbind ook mense se individuele aksies om gesamentlik 'n uitkoms te bereik (Ogawa et al., 2008). Die objek kan dus as 'n motiverende faktor vir 'n bepaalde uitkoms beskou word (Engeström, 1999). Die bereiking

van die objek is 'n voortdurende proses van uitbreiding en vernuwing: “as soon as an intermediate goal is reached, the object escapes and must be reconstructed by means of new intermediate goals and action” (Engeström, 1999, p. 65).

Die objek word dus gevorm en gerig deur gesamentlike aktiwiteite wat betekenis gee aan mense se optrede (Andrews et al., 2019). Mense se motiewe en motivering maak deel uit van die objek wat geskep of getransformeer word (Engeström, 2015; Rantavuori et al., 2016). 'n Uitkoms word bereik wanneer mense se motiewe gerig is op dieselfde objek en daar duidelikheid is oor wat die objek is wat bereik wil word (Leadbeter, 2008). Die objek van aktiwiteit kan dus opsommend verstaan word as die probleemspasie wat deur doelgerigte gesamentlike aktiwiteite opgelos kan word (Gretschel et al., 2015). Die objek dien terselfdertyd as die gedeelde motief en doelwit vir mense se gesamentlike aksies wat kan verander soos wat die aktiwiteitstelsel verander en gekonstrueer word (Engeström, 2015).

2.3.4.3 *Teenstrydighede*

Die objek-georiënteerde stelsel reageer op veranderinge wat in enige van die ses komponente, verskillende fases van dieselfde aktiwiteit of tussen verskillende aktiwiteite voorkom (Engeström 2015; Edwards, 2010; Gedera, 2016). Die veranderinge in die aktiwiteitstelsel gee aanleiding tot teenstrydighede, onstabiliteit en interne spanninge (Engeström 1987; Petersen, 2018). Die aktiwiteitstelsel werk voortdurend om die spanninge en teenstrydighede binne en tussen sy elemente op te los (Engeström, 2008). Teenstrydighede word egter nie as 'n struikelblok beskou nie en die oplos van die spanninge is 'n dryfveer en stukrag vir ontwikkeling en verandering (Engeström, 2008; Nuñez, 2015). Die oplossing van teenstrydighede maak deel uit van Engeström se teorie van uitgebreide (“expansive”) leer (Nuñez, 2015).

2.4 ONDERWYSERSAMEWERKING

2.4.1 Inleiding

Samewerking kom algemeen in die samelewing voor en speel 'n rol op verskeie lewens- terreine, byvoorbeeld familie-rituele en spansporte (Edwards, 2017). Samewerking is kragtig (Hargreaves & O'Connor, 2017) en stel mense in staat om kennis en ondervinding by ander op te doen. Gevolglik kan samewerking gebruik word om verkeerde dinge saam te doen of om 'n positiewe verskil in die samelewing maak (Fullan, 2015). In die onderwys word samewerking beskou as een van die

sleutelstrategieë vir inklusiewe onderrigpraktyke (Fourie, 2018). Onderwysersamewerking word ook beskou as 'n ideale manier om 'n onderwyser se professionele leer te bevorder (De Jong, Meirink & Admiraal, 2019). Dié vorm van sosiale leer bied onderwysers die geleentheid om saam met hul kollegas te ontwikkel (Beemt, Ketelaar, Diepstraten & de Laat, 2018). Die bespreking van samewerking wat volg, handel voorts spesifiek oor onderwysersamewerking wat verskil van samewerking oor die algemeen.

Volgens Fourie (2018) is die doel van samewerking om leerders se uiteenlopende behoeftes pedagogies te ondersteun ten einde hul akademiese prestasie te verbeter. Onderwysers kan samewerking dus gebruik om eie en ander se kapasiteit te bou en kennis uit te brei (Sutton & Shouse, 2018; Hargreaves & Fullen, 2012). Engeström (2015) beskou onderwysers se leer as deel van aktiwiteite waar onderwysers saamwerk om probleme op te los. Engeström het Vygotsky se sone van proksimale ontwikkeling vir leer gedurende samewerking aangepas en beskryf dit soos volg: “It is the distance between the present everyday actions of the individuals and the historically new form of the societal activity that can be collectively generated as a solution to the double bind potentially embedded in the everyday actions” (Engeström, 1987, p. 174). Die sone van proksimale ontwikkeling word hiervolgens beskou as die ruimte waar oplossings gesamentlik gevind word (Engeström & Sannino, 2011; Flyvberg, 2011) vir daaglikse uitdagings of teenstrydighede tussen byvoorbeeld beleide en die praktiese realiteite van 'n skool.

Samewerking is egter 'n veelsydige konsep en die literatuur gee verskillende verklarings daarvoor (Vangrieken et al., 2015). 'n Bespreking van die kenmerke en definisie van samewerking is voorts belangrik vir duidelikheid oor watter tipe samewerking 'n verskil kan maak in die bevordering van inklusiewe onderwys. Verskillende teoretiese konseptualiserings van samewerking word kortliks hieronder bespreek, waarna samewerkende praktyke en die proses van samewerking wat vir hierdie studie van belang is, bespreek sal word.

2.4.2 Kenmerke en definisie van onderwysersamewerking (“teacher collaboration”)

Die term “samewerking” word dikwels in onderwysnavorsing gebruik, maar word vaag gedefinieer (Engelbrecht, 2004; Vangrieken et al., 2015). Vangrieken et al. (2015) het ook bevind dat verskillende terme in die literatuur gebruik word om na onderwysersamewerking te verwys. Gevolglik is verskillende interpretasies aan dieselfde term geheg of terme is uitruilbaar gebruik. Dit het tot konseptuele verwarring oor die definisie en betekenis van onderwysersamewerking gelei.

Die begrip samewerking is in 1990 deur Judith Little verfyn om aan te dui dat werk wat gesamentlik gedoen word, mense met mekaar verbind. Little (1990, p. 519) het aangedui dat verskillende vorme van gesamentlike werk (“joint work”) tussen mense kan bestaan en die term soos volg verduidelik:

I reserve the term joint work for encounters among teachers that rest on shared responsibility for the work of teaching interdependence, collective conceptions of autonomy, support for teachers’ initiative and leadership with regard to professional practice, and group affiliations grounded in professional work.

Little het haar beskouing van gesamentlike werk gebaseer op ’n sekere maatstaf van kollegialiteit wat gehandhaaf word. Volgens haar gee hierdie maatstaf voorkeur aan die diepsinnige ondersoek van praktyke en die gevolge daarvan. Dit is belangrik om daarvan kennis te neem dat, hoewel Little die verband getrek het tussen gesamentlike werk en kollegialiteit, die twee begrippe nie dieselfde beteken nie. Volgens Kelchtermans (2006) kan kollegialiteit beskou word as die verhouding tussen kollegas en samewerking as ’n term wat beskryf hoe onderwysers by die skool saamwerk aan take.

Teoretici beskou nie die begrip “onderwysersamewerking” dieselfde nie. Dit word in die literatuur beskryf deur twee konsepte, naamlik “collaboration” en “cooperation”². Sommige teoretici beskou die konsepte “collaboration” en “cooperation” as sinonieme met dieselfde betekenis, naamlik samewerking (Ninin & Magalhães, 2017). Die betekenis van die twee terme verskil egter volgens die mees onlangse navorsing (Meirink, Imants, Meijer & Verloop, 2010; Edwards, 2010; Ninin & Magalhães, 2017; Vangrieken et al., 2015). Hord (1986) verduidelik die verskil tussen die twee terme soos volg: “Cooperation” impliseer dat twee of meer onderwysers besluit om saam te werk terwyl “collaboration” impliseer dat onderwysers die verantwoordelikheid en gesag oor besluite oor hul gemeenskaplike praktyke deel.

Uit die voorafgaande bespreking is dit ooglopend dat, hoewel samewerking op die oog af eenvoudig lyk, dit as ’n konsep ingewikkeld is. Die klem verskuif nou na die begrip “samewerkende verhouding” aangesien samewerking op sigself, veral in skole, nie noodwendig beteken dat daar ’n onderliggende verhouding is nie. Daarom neem Ninin en Magalhães (2017) die standpunt in dat ’n samewerkende

² In Afrikaans is daar nie toepaslike terme nie

verhouding verskil van die konsep “samerwerking”. ’n Samewerkende verhouding dui op ’n vennootskap waar onderhandel word oor hoe daar sin gemaak word van betekenis sodat die aktiwiteit onder bespreking uitgebrei kan word. Die fondasie van samewerkende verhoudings is hulp, ondersteuning, vertroue, openheid en ’n verbintenis om mense as individue te waardeer (Hargreaves & Fullan, 2012). Die konteks van samewerkende verhoudings in die onderwys sluit interaksies tussen onderwysers, ander werkers/praktisyns, leerders en ouers in. Hierdie benadering tot samewerking word ook gevind in ’n definisie van Friend en Cook (2010, p. 7) wat algemeen in die navorsing gebruik word: “Interpersonal collaboration is a style of direct interaction between at least two co-equal parties voluntarily engaged in shared decision making as they work toward a common goal”. Volgens Swart en Pettipher (2016, p. 22) kan ses bepalende eienskappe van samewerking in hierdie definisie geïdentifiseer word:

1. Samewerking is vrywillig en eerbiedig.
2. Samewerking vereis gelykheid onder deelnemers.
3. Samewerking is gebaseer op wedersydse doelwitte.
4. Samewerking hang af van gedeelde verantwoordelikhede vir deelname en besluitneming.
5. Individue wat saamwerk, sal hulpbronne deel.
6. Individue wat saamwerk, sal aanspreeklikheid vir uitkomst deel.

Om die afdeling af te sluit, kan saamgevat word dat samewerking sedert 1990 reeds deur Little as gesamentlike werk beskou is. Hierdie beskouing is mettertyd uitgebrei en ’n sistemiese navorsingsoorsig wat deur Vangrieken et al., (2015, p. 23) gedoen is, het aangedui dat samewerking gedefinieer kan word as ’n “joint interaction in the group in all activities that are needed to perform a shared task”. Die proses van samewerking behels dus die gesamentlike interpretasie van opvoedkundige probleme en die gesamentlike bereiking van oplossings om leer toeganklik vir alle leerders in die klas te maak (Edwards, 2010, 2017; Gade, 2015). Daarby is samewerking met kollegas van ander dissiplines, wat probleme anders sal hanteer, ook belangrik vir die oplossing van professionele probleme (Engelbrecht, 2004).

2.4.3 Samewerking: Vorme van spanwerk en dieptevlakke

In ’n studie deur Vangrieken et al. (2015) is onderwysersamewerking in die literatuur sistematies bestudeer. Resultate van die studie dui aan dat verskillende vorme van spanwerk, asook verskillende dieptevlakke van samewerking op ’n kontinuum voorgestel kan word. Die vorme van spanwerk en verskillende dieptes van samewerking word vervolgens bespreek en visueel voorgestel.

2.4.3.1 *Vorme van samewerking of spanwerk*

Vangrieken et al. (2015) stel voor dat verskillende vorme van spanwerk op 'n kontinuum geplaas kan word wat die span se eienskappe beskryf. Die verskille in samewerking word toegeskryf aan elke span se graad van span-entitativiteit. Span-entitativiteit beskryf die mate waartoe die individuele lede gesamentlik as 'n span funksioneer of die kwaliteite van 'n span besit (Vangrieken et al., 2015). Spanne kan op verskillende plekke op die kontinuum voorkom, afhangende van die mate waarin dit voldoen aan die kriteria wat vir 'n span gestel word. Die aanwysers van span-entitativiteit word in onderstaande Tabel 2.2 voorgestel.

Tabel 2.2 Verskillende vorme van spanwerk/samewerking

Aanwysers van die graad van span-entitativiteit				
1	2	3	4	5
Groeplede het gedeelde doelwitte en verantwoordelikhede	Taakkohesie: Gedeelde verbintenis (die taak is bindend)	Groeplede identifiseer met die span (affiniteit) Beskou lidmaatskap as 'n belangrike aspek van werk	Taak-interafhanklikheid: Groeplede benodig mekaar om die taak uit te voer	Uitkoms van interafhanklikheid: Groeplede se doelembereiking hang af van ander se doelembereikings

2.4.3.2 *Fokus en dieptevlakke*

Havnes (2009) ondersoek die manier waarop onderwysers met mekaar saamwerk. Sy studie fokus op die tipe interaksie wat tussen die lede in die groep plaasvind. Volgens Vangrieken et al. (2015) dui die interaksieprosesse wat tydens samewerking in 'n span gebruik word op verskillende dieptevlakke. Hierdie dieptevlakke kan hiërargies voorgestel word op 'n kontinuum en wissel van individualiteit, koördinerende van take, samewerking tot by die deel van motiewe, wat die diepste vlak van samewerking is. Die dieptevlakke van samewerking word in die onderstaande Tabel 2.3 aangedui.

Tabel 2.3 Dieptevlakke van samewerking

Dieptevlakke van samewerking (Havnes, 2009; pp164-169)			
Behoud van individualiteit	Koördinerings van take	Samewerking	Deel van pedagogiese motiewe
Fokus op individuele outonomie en persoonlike verantwoordelikheid vir take.	Koördineer verantwoordelikhede wat nie die bespreking van onderrig (inhoud en proses) behels nie.	Skep gedeelde objek. Vestig gemeenskaplike kennis deur te fokus op die inhoud en proses van aktiwiteite.	Deel motiewe met mekaar. Uitklaar van manier om onderrig te struktureer om 'n gedeelde objek te bereik.

Dieptes van samewerking wissel van oppervlakkige tot diepvlak-samewerking. Daar is 'n verband tussen die groeplede se gebruik van dieper vlakke van samewerking met die vorm van spanwerk wat gebruik is. Dieper-vlak-samewerking vereis hoër vlakke van interafhanklikheid tussen die groeplede (Molenaar 2010). Die diepte van samewerking hou dus verband met die graad van span-entitativiteit – dieper vlakke vereis hoër grade van span-entitativiteit. Hierdie dieper vlakke van samewerking wat die onderliggende sienings en pedagogiese motiewe van onderwysers aanraak, is nodig vir onderwysers se leer en vir skoolverandering en -verbetering (Doppenberg et al., 2012).

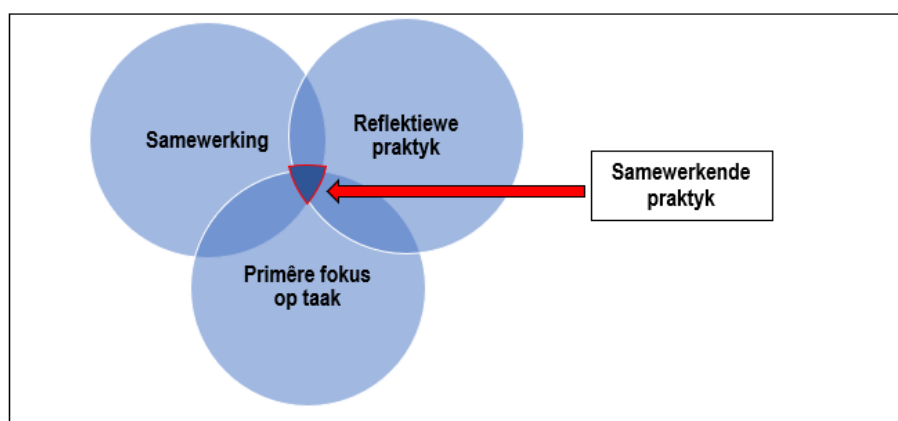
Ninin en Magalhães (2017) stem saam dat samewerking op verskillende vlakke en dieptes plaasvind en dat verskillende faktore suksesvolle samewerking van onderwysers beïnvloed. Diepvlak-samewerking sal onderwysers se onderliggende sienings, wat nodig is vir skoolverandering en -verbetering (Doppenberg et al., 2012) aanraak. Hierdie siening stem ooreen met Havnes se siening in Tabel 2.2 waar die deel van motiewe as die diepste vlak van samewerking beskou word.

Dit is egter belangrik om te besef dat verskillende tipes en vlakke van samewerking nie net afhang van gedeelde motiewe, soos in die diepste vlak van samewerking nie, maar veral ook beïnvloed kan word deur die samestelling van die groep. Groepe onderwysers, hoe uiteenlopend ook al in terme van vlakke van ervaring, kundigheid en status (Zeichner, 2016), kan as samewerkende groepe beskou word. Die gehalte van samewerking tussen diverse mense beïnvloed dus ook die tipe samewerking en diepte daarvan (Meirink et al., 2010). Al hierdie faktore dra by tot die kompleksiteit van samewerking, wat die gehalte daarvan sal beïnvloed.

2.4.4 Samewerkende praktyke

Samewerkende praktyke is die maniere waarop agentskap buite die klaskamer beoefen kan word (Pantić, 2017). Volgens Edwards (2017) kom praktyke in skole, families en organisasies voor en bestaan dit uit aktiwiteite. Die praktyke word gevorm deur mense se ervaring, konteks en kultuur. Die term “praktyk” kan verduidelik word as “knowledge-laden, imbued with cultural values, and emotionally freighted by the motives of those who already act in them” (Edwards, 2010; 2017, p. 3).

James, Dunning, Connolly en Elliott (2007) is van mening dat samewerkende praktyke saam met ander ontwikkel moet word. In hulle navorsing word ’n model van ’n samewerkende praktyk voorgestel met drie konsepte wat verbind en interverweef is, naamlik samewerking, reflektiewe praktyk en ’n fokus op die primêre taak. In Figuur 2.2 word die konsepte voorgestel deur drie sirkels. Die sentrale gedeelte waar die sirkels oorvleuel, stel ’n samewerkende praktyk voor, soos aangedui met die rooi pyl. Die Borromean-knoop wat in die figuur gebruik word, impliseer dat, as een van die ringe nie teenwoordig is nie, die ander twee sal wegval (James et al., 2007, p. 551).



Figuur 2.2 Samewerkende praktyk

Samewerking is reeds as konstruk bespreek. Vervolgens word die konstrakte “primêre fokus” en “reflektiewe praktyk” verduidelik. Die primêre fokus op die taak kan bepaal watter vlak en graad van samewerking toepaslik sal wees vir die tipe aktiwiteit wat uitgevoer word. Goeie onderrig impliseer dat onderwysers en skole sal nadink oor hoe suksesvol hul onderrigpraktyke is. Reflektiewe praktyke is belangrik vir die professionele ontwikkeling van onderwysers en bevorder praktiese kennis en vaardighede (Hancock & Miller, 2017). Daar is volgens navorsing ook ’n verband tussen refleksie en sosiale regverdigheid en gelykheid; gevolglik kan refleksie inklusiewe onderwys bevorder (Douglas soos aangehaal in Hancock & Miller, 2017). Volgens Cohen (2010) kan reflektiewe gesprekke tussen kollegas ook as ’n professionele praktyk beskou word en is dit terselfdertyd belangrik vir

professionele identiteit. Samewerkende praktyke sal ook afhang van onderwysers se bereidwilligheid om met ander saam te werk en by hulle te leer; daarom is die onderwyser se houding belangrik vir suksesvolle praktyke. Volgens Beavers (2016) word onderwysers se houdings teenoor hul werk hoofsaaklik beïnvloed deur hul verhoudings. Sterk, positiewe verhoudings onder onderwysers skep die wedersydse vertroue en respek wat nodig is vir doeltreffende samewerking en professionele groei.

2.5 ONDERWYSERAGENTSAP

2.5.1 Inleiding

Om die konsep “relasionele agentskap” te begryp is dit belangrik om eers die betekenis van agentskap te verken. Agentskap per se is deeglik nagevors en word algemeen in die literatuur gebruik as ’n abstrakte en multi-dissiplinêre konsep (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi, 2013). Agentskap word volgens navorsing beskryf as ’n belangrike vaardigheid vir onderwysers (Priestley, Biesta, Philippou & Robinson, 2015), ’n sleutelkapasiteit om leer te fasiliteer, nodig vir die ontwikkeling van ’n skool en om by ander te leer vir professionele ontwikkeling. (Toom, Pyhältö & O’Connell Rust, 2015).

Volgens Lipponen en Kumpulainen (2011) dui die konsep van agentskap op mense se kapasiteit om doelbewus op te tree om hul sosiale en materiële wêreld te verander. Agentskap kan verwys na individuele agentskap sowel as professionele agentskap wat dus individueel beoefen kan word of as deel van ’n kollektiewe onderneming. Voorts kan onderwyseragentskap interaksie en deelname in die skoolgemeenskap beteken (Järvensivu soos aangehaal in Eteläpelto et al., 2013) of binne die skoolorganisasie (Hökkä, Eteläpelto & Rasku-Puttonen, 2012). Volgens Toom et al., (2015) beskou onderwysers met agentskap hulself as kundiges wat nuwe leer kan bestuur op sowel individuele as gemeenskapsvlak. Kontekstuele faktore sal egter onderwysers se uitoefening van professionele agentskap beïnvloed (Pantić, 2015).

Navorsing oor onderwyseragentskap, sowel as die uitvoering daarvan in skole, is egter beperk (Lipponen & Kumpulainen, 2011). Gevolglik is daar min duidelikheid oor die tipe kundigheid wat agentskap behels en hoe onderwysers hul agentskap in skole uitoefen (Pantić, 2015; Pantić & Florian, 2015). Die onduidelikheid maak dit moeilik om agentskap te definieer en om te bepaal of onderwysers die kundigheid gebruik en hoe hulle dit gebruik (Edwards, 2015). Die verskillende teoretiese benaderings tot agentskap en definisies en kenmerke daarvan word in die volgende afdeling kortliks bespreek.

2.5.2 Verskillende teoretiese benaderings tot agentskap

Daar is heelwat teoretiese benaderings tot agentskap. Vir die doel van hierdie studie bespreek ek slegs die drie wat hier ter sake is, naamlik die sosiale benadering, ekologiese benadering en die benaderings wat kultuur insluit. Uiteraard het die raamwerk wat gebruik word om agentskap te verduidelik 'n invloed op die konseptualisering daarvan (Pantić, 2015). Die bespreking van die ontstaan van die konstruk “agentskap” en verskillende teoretiese benaderings is belangrik vir die studie se fokus op die ontwikkeling van onderwysers se relasionele agentskap in voldiensskole.

Die ontstaan van agentskap word toegeskryf aan Giddens (1984) wat die breë oriëntasie van die sosiale-stukturasie-teorie gebruik het. Menslike agentskap word hiervolgens deur die konteks beïnvloed en sosiale strukture speel 'n rol in die uitoefening daarvan (Pantić, 2015). Volgens Giddens (1984, p. 14) word agentskap beskou as die vermoë “to intervene in the world, to act otherwise, to make a difference, to exercise some sort of power”. Agentskap het 'n lang geskiedenis in sosiologie wat verder uitgebrei het na ander teoretiese benaderings (Edwards, 2010). Die benaderings tot agentskap verskil dikwels oor die vraag of agentskap minder of meer belangrik is as strukture. Sommige navorsers is van mening dat 'n wisselwerking tussen die agent en die struktuur nodig is (Edwards, 2010). Volgens Pantić (2017) verwys die struktuur van 'n skool na die organisasie se kultuur, reëls en riglyne.

Die ekologiese benadering beoog om agentskap te verstaan, eerder as om die rol daarvan te verduidelik, soos dikwels in die sosiale teorie gevind word (Biesta & Tedder, 2007). Agentskap word daarom beskou as iets wat tydens 'n unieke wisselwerking van individuele kapasiteit en die omgewing se sosiale en materiële omstandighede plaasvind (Edwards, 2010). Hiervolgens is agentskap nie 'n eienskap van die persoon nie en is agentiese kapasiteit sowel as die konteks belangrik (Biesta & Tedder, 2007). Die kapasiteit sluit in wat onderwysers na die situasie toe bring en hul optrede deur middel van hul omgewing se beskikbare hulpbronne en kontekstuele en strukturele faktore (Biesta & Tedder, 2007).

Navorsing oor agentskap kan volgens Edwards (2015) nie bestudeer word sonder om kultuur in berekening te bring nie. Volgens die sosio-historiese kulturele benadering word agentskap beskou as 'n deurlopende proses wat interaktiewe wisselwerking tussen die persoon en die kulturele omgewing behels (Lipponen & Kumpulainen, 2011). Dié proses is relasioneel van aard en geleë in 'n spesifieke konteks en geskiedenis (Lipponen & Kumpulainen, 2011). Die teoretiese raamwerk van KHAT kan effektief gebruik word om die verhouding tussen agentskap en aktiwiteit te verstaan (McNicholl,

2013). Hiervolgens word die onderwyser se agentskap as 'n kulturele, sosiale en historiese gekontekstualiseerde aktiwiteit beskou (Engeström, 1987). Engeström (2008) beskou agentskap as die onderwyser se gebruik van doelbewuste transformerende aksie wat gebaseer is op interpretasie en oplossings vir teenstrydige motiewe, instrumente en kondisies binne die stelsel.

Uit die bogenoemde bespreking van die drie benaderings tot agentskap kan die verskille in fokus op die individu as persoon alleen, die omgewing of die wisselwerking tussen albei beskou word. Die KHAT-benadering beskou egter die onderwyser se agentskap as deel van 'n skool se aktiwiteitstelsel waar ses komponente (subjek, instrumente, objek, verdeling van arbeid, reëls en gemeenskap) agentskap beïnvloed. Die onderwyser bring kundigheid na die situasie en die omgewing se beskikbare hulpbronne en unieke kontekstuele en strukturele faktore beïnvloed hul optrede (Priestley et al., 2015).

2.5.3 Definisies en kenmerke van agentskap

In hierdie gedeelte word onderwyseragentskap ondersoek na aanleiding van navorsing deur Edwards (2015), Pantić (2015, 2017), Mu et al. (2017), Lipponen en Kumpulainen (2011) en Engeström (1987). Soos reeds vermeld, is dit moeilik om die konsep van agentskap te verduidelik en te definieer (Edwards, 2015). Gegewe die fokus en bestek van hierdie studie word nie al die navorsing oor agentskap ingesluit nie. Die raakpunte en verskille tussen die definisies en die beskrywing van agentskap in bogenoemde studies is egter relevant om die begrip van relasionele agentskap te verbreed.

Edwards (2015) het die beskrywing van professionele agentskap in agt onafhanklike studies bestudeer. Sy stel 'n algemene definisie vir agentskap voor wat “commitment, responsibility, strong judgements, self-evaluation, connection to the common good and attention to what people do” beklemtoon (Edwards, 2015, p. 779). Verder meld Edwards dat een van haar gunsteling-beskrywings van agentskap vervat is in 'n definisie van Taylor (1997, p.118) wat agentskap verbind met verantwoordelikheid en self-evaluasie: “We think of the agent as not only responsible for what he does, for the degree to which he acts in line with his evaluations, but also as responsible in some sense for these evaluations”.

Pantić (2015) ondersoek die gebrek in navorsing om agentskap duidelik te konseptualiseer deur 'n konsepsuele model voor te stel vir die studie van onderwyseragentskap. Die voorgestelde model is gegrond op die sosio-kulturele perspektief van professionele agentskap. Hiervolgens kan die kultuur en struktuur van die organisasie agentskap beïnvloed en bydra tot transformasie, terwyl agentskap

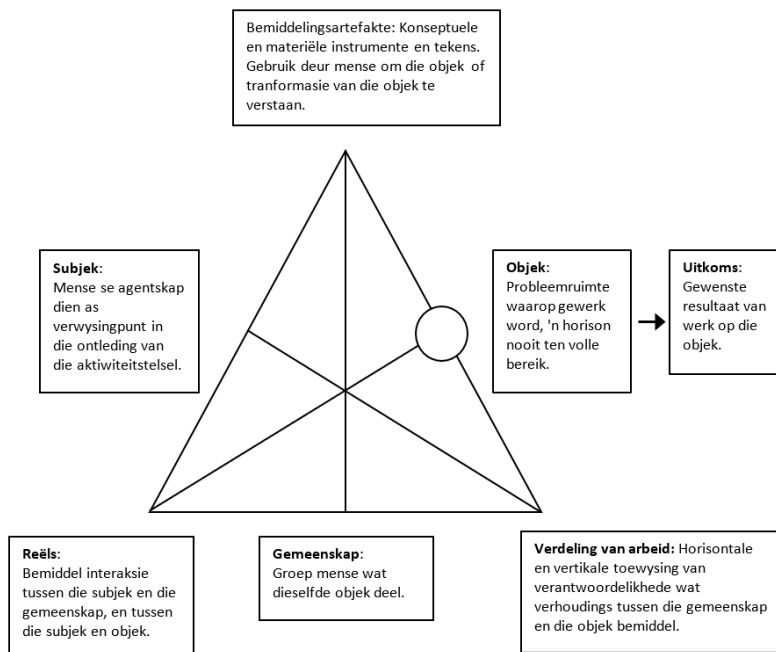
self ook in die proses kan verander. Sy beklemtoon dus 'n wederkerige verhouding van invloed tussen agentskap en die organisasie. Die voorgestelde model bestaan uit eenhede van analise vir die bestudering van onderwyseragentskap, wat insluit “sense of purpose, competence, scope of autonomy and reflexivity” (Pantić 2015, p. 763). Volgens die studie kan agentskap soos spesifiek van toepassing op inklusiewe onderwys gedefinieer word as “a process whereby teachers act strategically to transform the risks of exclusion and underachievement into inclusion and improved outcomes for all students in contexts of cultural and social diversity” (Pantić, 2015, p. 759).

In 'n gevallestudie oor onderwyseragentskap vir sosiale geregtigheid bevind Pantić (2017) dat die belangrikste faktore van agentskap is om verhoudinge vestig en met ander saam te werk. Faktore wat die uitoefening van agentskap positief of negatief beïnvloed, is geïdentifiseer as, onder andere, deelname in besluitneming, samewerking met ander en praktyke van samewerking as deel van die skoolstruktuur. Die resultate van die studie sluit in dat onderwysers se verhouding-bou met leerders met 'n fokus op hul wel-wees en leerbehoefte belangrik is. Gevolglik sal onderwysers wat fokus op leerders se holistiese wel-wees besluite kan neem wat met onderwysbeleid ooreenstem of verskil, afhangende van hul eie oortuigings en waardes. Die onderwyser kan situasies evalueer en besluit wanneer om agentskap toe te pas, al dan nie.

Biesta en Tedder (2007) se definisie van agentskap sluit onderwysers se besluit om doelbewuste aksie te neem in, en spesifiseer dat hul eie keuse, wil, outonomie en vryheid deel daarvan uitmaak. Die siening dat agentskap onderwysers se hantering van eie besluite insluit, word ook in die volgende definisie beklemtoon: “teachers’ capacity and power to actively make choices, intentionally take actions, and strategically initiate changes” (Mu et al., 2017, p. 127).

Ek stem saam met Edwards (2015) dat verskillende definisies oor agentskap daarin ooreenstem dat die wisselwerking tussen die persoon en sy of haar omgewing se kultuur, reëls en riglyne belangrik is. Die voorafgaande definisies wat kortliks bespreek is, verwys direk of indirek ook na relasionele verhoudings, optrede, samewerking met ander en die onderwyser as persoon wat 'n invloed op die omgewing kan uitoefen en terselfdertyd die omgewingagentskap kan bevorder of aan bande kan lê. Alhoewel daar in KHAT ook 'n wisselwerking tussen die ses komponente is, is daar nie 'n fokus op die persoon of op enige van die komponente alleenlik nie. Die agentskap van 'n onderwyser word as deel van die skool as aktiwiteitstelsel beskou. Vanuit die oogpunt van die aktiwiteitsteorie en uitgebreide leerteorie kan menslike agentskap beskryf word as die persoon (subjek) se potensiaal en posisie om nuwe gereedskap en vorme van aktiwiteit te skep vir transformasie (Engeström, 2005).

Onderstaande Figuur 2.3 illustreer Mukute (2009) se voorstelling en aanpassing van Engeström (1987) se aktiwiteitsteorie om agentskap visueel voor te stel.



Figuur 2.3 KHAT-teorie: Agentskap (Mukute, 2009; Engeström, 1987, aangepas)

Engeström se uitgebreide leerteorie word as 'n proses- of faseteorie beskryf wat uit sewe aksies of handeling bestaan. Dit begin by die individu wat aanvaarde praktyke bevraagteken en brei geleidelik uit na 'n kollektiewe beweging vir die oplossing van teenstrydighede (Engeström, 2008). Die proses behels die individu se leer deur instrumente te gebruik om agentskap te ontwikkel (Engeström, 2015), soos voorgestel in Figuur 2.3. Agentskap word gevolglik beskou as die onderwyser se vermoë om verandering teweeg te bring deur die gebruik van bemiddelde artefakte (Engeström, 2008). Die onderwyser kan nie die teenstrydighede en ander probleemspasies in 'n skool deur individuele aksie oplos nie, maar gesamentlike samewerkende aksies kan nuwe vorme van aktiwiteit tot stand laat kom (Engeström, 1987). Die belangrikste uitkoms van uitgebreide leer is agentskap wat onderwysers se vermoë en begeerte aandui om hul aktiwiteitstelsel te omvorm (Engeström, 2008).

2.6 RELASIONELE AGENTSKAP

2.6.1 Inleiding

Relasionele agentskap het baie ooreenkomste met agentskap, wat in die vorige afdeling bespreek is, maar word as 'n verbeterde vorm van persoonlike agentskap beskou (Sannino et al., 2009).

Relasionele agentskap maak dit moontlik om die fokus te verskuif vanaf 'n sistemiese beskouing van skoolaktiwiteite na gesamentlike aksies binne en tussen die skool-aktiwiteitstelsel (Sannino et al., 2009). Boonop kan relasionele agentskap as 'n vaardigheid gebruik word om sistemiese kwessies in die onderwys aan te pak deur doeltreffend gebruik te maak van menslike hulpbronne (Edwards, 2009, 2010).

Die klem word geplaas op die aktiwiteit van die onderwyser om komplekse probleme in samewerking met ander in 'n wyer sosio-kulturele konteks op te los (Edwards, 2017). Relasionele agentskap word beskou as 'n kundigheid wat aangeleer kan word (Edwards, 2009) en wat bykomend is tot professionele kundigheid (Edwards, 2010). Die kundigheid verwys na onderwysers se vermoë om die hulpbronne tot hul beskikking tydens samewerking te erken, te ondersoek en daarmee saam met ander te werk (Sannino et al., 2009). Die onderwyser se kennis en vaardighede, asook die objek van aktiwiteit waaraan gewerk word, kan sodoende uitbrei (Engeström, 2008). Volgens die aktiwiteitsteorie sal relasionele agentskap tot die skepping of uitbreiding van die objek lei waaraan gesamentlik gewerk word: “a capacity to work with others to expand the object that one is working on by bringing to bear the sense-making of others and to draw on the resources they offer when responding to that sense-making” (Edwards, 2007, p. 4).

In hierdie afdeling word relasionele agentskap gedefinieer, die kenmerke daarvan word uitgelig en daarna word die ommeswaai van onderwysers se professionele praktyke verduidelik. Die afdeling word afgesluit deur 'n bespreking van relasionele agentskap se wisselwerking met relasionele kundigheid (“relational expertise”), en gemeenskaplike kennis (“common knowledge”).

2.6.2 Relasionele agentskap: Definisie en kenmerke

Hierdie gedeelte beskryf kortliks die konseptualisering en kenmerke van relasionele agentskap deur te steun op die navorsing wat Anne Edwards van 2005 tot 2017 gedoen het. Edwards verwys na professionele mense, maar vir die doeleindes van hierdie studie word na onderwysers as professionele persone verwys.

Relasionele agentskap, naamlik om ander as hulpbronne te erken, hul interpretasies te ontlok en belynde reaksies te onderhandel (Edwards, 2007), word as 'n kern-kapasiteit van onderwysers beskryf. Volgens Edwards (2010, p. 14) kan relasionele agentskap beskou word as 'n proses van konstante dinamika wat uit twee fases bestaan:

- (1) Working with others to expand the ‘object of activity’ or task working on by recognising the motives and the resources that others bring to bear as they, too, interpret it; and
- (2) aligning ones’ own responses to the newly enhanced interpretations with the responses being made by the other professionals while acting on the expanded object.

Hierdie definisie illustreer dat die persoon in ’n bepaalde wisselwerking met ander en die wyer sosio-kulturele konteks staan en dat relasionele agentskap meer behels as bloot samewerking (Edwards, 2005, 2007). Relasionele agentskap word as ’n gesamentlike optrede beskou met betrekking tot die objek van aktiwiteit. Dié beskouing veronderstel vloeibare samewerkende verhoudings, die veranderende aard van die objek en die moontlikheid van betwiste interpretasies van die objek (Edwards, 2007).

2.6.3 Die verhoudingsommeswaai van kundigheid (“relational turn of expertise”)

Onderwysers het in die verlede in isolasie en onafhanklik van mekaar in klaskamers gewerk. Dit was kenmerkend van hul praktyke (Edwards, 2010). Die relasionele ommeswaai van professionele praktyke was nodig sodat onderwysers op komplekse probleme kan reageer deur van menslike hulpbronne tot hul beskikking, binne of buite die skool, gebruik kan maak (Edwards, 2010). Die tipe relasionele werk behels ’n vermoë om saam met ander in wederkerige verhoudings te werk sodat verrykte response op komplekse probleme gebied kan word (Edwards, 2010).

Die ommeswaai het nie net te doen met die wederkerigheid van verhoudings nie, maar dat ’n verhouding as ’n geleentheid beskou word om kennis uit te ruil en by ander te leer. In die verband het Nowotny (soos aangehaal in Edwards, 2010, p. 15) ’n analise gedoen van kundige stelsels en haar aanbevelings is baie relevant vir onderwysers se professionele praktyke: “Experts must now extend their knowledge, not simply to be an extension of what they know in their specialist field, but to consist of building links and trying to integrate what they know with what others want to or should know and do”. Die bevinding van Nowotny illustreer die belangrikheid van ’n verhoudingsommeswaai deur bande te smee met ander deur eie kennis met ander se kennis te integreer (Edwards, 2010).

Hierdie verandering in professionele onderrigpraktyke behels dat onderwysers relasionele agentskap, relasionele kundigheid en gemeenskaplike kennis gebruik as vaardighede (Edwards, 2010, 2017). Die oorsprong van die drie konsepte kan in die werk van Vygotsky en sy kollega Leontiev gevind word (Edwards, 2010). Volgens Vygotsky kan konsepte beskou word as instrumente (“tools”) met ’n

kulturele oorsprong, wat deur mense gebruik kan word om op te tree in die wêreld (Edwards, 2017). Gevolglik kan die konsepte “relasionele agentskap”, “relasionele kundigheid” en “gemeenskaplike kennis” as konseptuele instrumente beskou word terwyl vaardighede ontwikkel tydens die gebruik daarvan.

2.6.4 Wisselwerking tussen relasionele agentskap, relasionele kundigheid en gemeenskaplike kennis

Die konsepte “relasionele kundigheid”, “relasionele agentskap” en “gemeenskaplike kennis” is aanvanklik deur Edwards (2017) ontwikkel om die gebruik daarvan vir suksesvolle samewerking oor die grense van professionele praktyke (“border crossing”) heen te verduidelik. Praktykgrense word beskou as ruimtes waar persone van verskillende spesialispraktyke bymekaar kom, saamwerk en hulpbronne deel om sodoende hul gesamentlike veelsydige take beter te verstaan (Edwards, 2011). In die onderwysstelsel is daar verskillende spesialiste met ’n gemeenskaplike doel wat saamwerk, byvoorbeeld onderwysers en terapeute, maatskaplike werkers, sielkundiges, ensovoorts. Ek is van mening dat die konsepte ook relevant is vir onderwysers en ander rolspelers wat binne ’n skool as ’n professionele praktyk moet saamwerk om gemeenskaplike kwessies te hanteer.

Relasionele kundigheid is die oorkoepelende term vir die drie konsepte “relasionele agentskap”, “relasionele kundigheid” en “gemeenskaplike kennis”. Kundigheid kan beskou word as ’n kollektiewe kenmerk van die stelsel, sowel as ’n persoon se vermoë om die gebruik daarvan te onderhandel (Edwards, 2010, 2017). Dit beteken dat ’n persoon wat saam met ander werk, ’n gesamentlike beskouing van ingewikkelde probleme en moontlike oplossings het (Hopwood, Day & Edwards, 2016). Samewerking met mense wat oor die nodige kundigheid beskik, sal dus die gesamentlike interpretasie moontlik maak, derhalwe is dit belangrik om te weet wie kan help (Edwards, 2017). ’n Verdere bepalende faktor is die vermoë om ander se kundigheid te herken en eie kundigheid aan ander bekend te maak (Edwards, 2011).

Die verband tussen relasionele agentskap en relasionele kundigheid is dat **relasionele agentskap** ’n aspek van relasionele kundigheid is. Dit het betrekking op die onderwyser se vermoë om sy/haar denke en handeling in ooreenstemming met dié van ander te bring (Edwards, 2011; Wright, 2015). Die gevolg hiervan is dat hul interpretasie van probleme verryk word deur ander se denke en handeling (Edwards, 2005). Die tipe samewerking vereis dat mense die vaardighede besit om ondersteuning te kan bied en te ontvang (Edwards, 2007). Die ondersteuning word moontlik gemaak wanneer mense na ander luister en erkenning gee aan wat vir hulle saak maak en aan hulle

interpretasies en reaksies op die probleem (Edwards, 2005–2017). Dit wat onderwysers leer in hul daaglikse praktyk is dus relasioneel van aard, want hulle leer by ander terwyl hulle saamwerk (Edwards, 2010). Volgens Edwards (2017) is die vermoë om probleme op te los deur die gebruik van relasionele kundigheid en relasionele agentskap 'n noodsaaklike kapasiteit vir onderwysers.

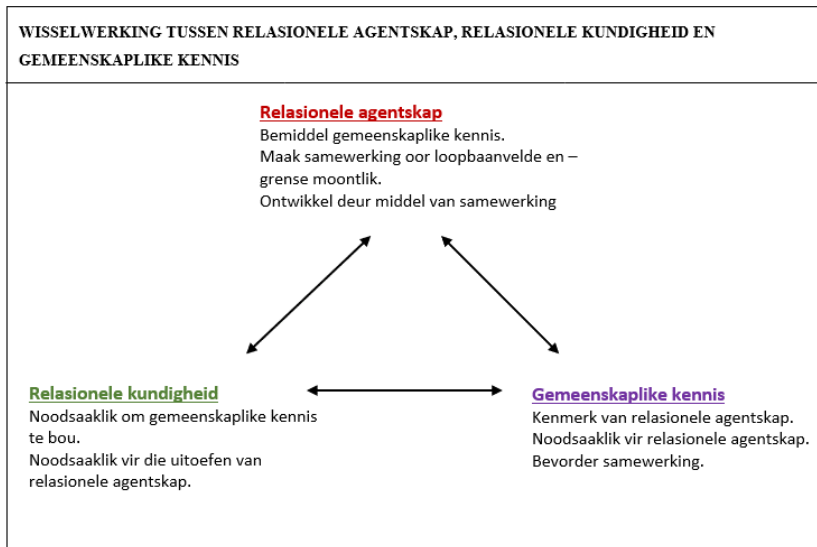
Die uitoefening van relasionele agentskap word moontlik gemaak deur die ontwikkeling van gemeenskaplike kennis tussen deelnemende professionele persone (Edwards 2010, 2011). Dit beteken dat onderwysers as professionele persone onomwonde is oor wat vir hul belangrik is of saak maak. In die literatuur word hierna ook verwys as professionele motiewe (Edwards, 2010–2017). In die proses word ander persone se motiewe erken, waarna onderwysers hul eie motiewe met dié van ander s'n in ooreenstemming bring (Edwards, 2015, 2017). Die nodige agting en respek is nodig in die proses om met ander se motiewe om te gaan en dit te integreer. Dit word as 'n hulpbron vir responsiewe samewerking beskou (Edwards, 2011, 2017).

Volgens Edwards (2017, p. 10) word die opbou van gemeenskaplike kennis bevorder wanneer mense:

- soortgelyke langtermyn- oop doelwitte erken;
- hul waardes en motiewe in gesprekke onthul; en
- betrokke raak by die waardes en motiewe van ander deur te luister en erkenning te gee.

Gemeenskaplike kennis is 'n belangrike kenmerk en voorvereiste vir relasionele kundigheid wat nodig is om oor grense saam te werk (Edwards, 2011). Edwards (2011, p. 34) stel daarom: “common knowledge that allows the rapid transfer or favors the understanding is an important prerequisite for fast and responsive relational work”. Die afleiding kan gemaak word dat gemeenskaplike kennis tydens samewerking eers gevorm moet word vir wedersydse begrip van wat die meeste saak maak voordat relasionele agentskap suksesvol uitgeoefen kan word (Edwards, 2010, 2017).

Uit die bogenoemde bespreking blyk dit dat die betekenis van die drie begrippe oorvleuel aangesien daar 'n bepaalde wisselwerking en interafhanklikheid tussen die konsepte is. Die verbande word visueel in die onderstaande Tabel 2.4 voorgestel.

Tabel 2.4: Wisselwerking tussen konsepte

Inligting (Tabel 2.4) saamgestel uit die volgende bronne: Edwards (2007, 2009-2011); Hopwood et al., 2016; McNicholl, 2013; Pantić & Florian, 2015 en Wright, 2015

Uit Tabel 2.4 kan gesien word dat die konstrukte interafhanklik is van mekaar en tog kenmerkende eienskappe het wat dit van die ander onderskei. Dit is weens die bestek van hierdie studie nie moontlik om die interafhanklikheid van die drie konstrukte indringend te bespreek nie. Die tabel is van waarde om die wisselwerking tussen relasionele kundigheid, gemeenskaplike kennis en relasionele agentskap beter te verstaan. Die invloedryke rol van samewerking vir die uitoefening van relasionele agentskap bevestig die sleutelrol wat samewerking inneem binne die onderwysstelsel. Terselfdertyd is gemeenskaplike kennis belangrik om samewerking in skole moontlik te maak. Relasionele agentskap maak samewerking moontlik en fasiliteer gemeenskaplike kennis. Die afleiding kan gemaak word dat al die konsepte belangrik is vir die uitoefening van relasionele agentskap en om 'n konsep in isolasie te bestudeer nie moontlik sal wees sonder om erkenning te gee aan die invloed en wisselwerking met die ander nie.

2.6.5 Ten slotte

In hierdie hoofstuk is die ontwikkeling van inklusiewe onderwys kortliks bespreek deur te verwys na die internasionale en plaaslike ontwikkeling van die beskouing. Die teoretiese raamwerk vir die studie, naamlik die KHAT, is daarna bekendgestel. Die konstrukte “samewerking”, “agentskap” en “relasionele agentskap” is daarna bespreek. Ten slotte is die wisselwerking van relasionele agentskap met gemeenskaplike kennis en relasionele kundigheid in 'n tabel geïllustreer. In hoofstuk drie word die metodologie van die navorsing bespreek.

HOOFSTUK 3

NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE

3.1 INLEIDING

Hierdie hoofstuk bied die navorsingsoriëntasie vir hierdie studie aan. Die studie word aangebied vanuit 'n interpretatiewe-konstruktivistiese paradigma of wêreldbeskouing met 'n kwalitatiewe gevallestudie-navorsingsontwerp aangesien hoofsaaklik ondersoek ingestel word na onderwysers se persepsies en sieninge oor samewerking in die konteks van 'n voltdiensskool. Die interpretatiewe-konstruktivistiese paradigma word in afdeling 3.2 uiteengesit met spesifieke fokus op die drie dimensies, naamlik die ontologie, epistemologie en metodologie, wat navorsing rig. Daarna volg 'n bespreking van kwalitatiewe metodologie insluitend die definisie en eienskappe van 'n gevallestudie-navorsingsontwerp. In afdeling 3.3 word die konteks van die navorsing, die seleksieproses van deelnemers, data-insamelingsmetodes en die proses van dataverwerking bespreek. Laastens word gekyk na geldigheid, betroubaarheid, data-bekragtiging en etiese oorwegings. Die rol van die navorser word deurgaans in die bespreking verweef.

3.2 DIE NAVORSINGSPARADIGMA

Volgens Guba (1990, p. 17) kan 'n paradigma gedefinieer word as “a basic set of beliefs that guide action”. Die paradigma is dus 'n raamwerk van beskouings of sieninge wat kwalitatiewe navorsing struktureer en organiseer (Denzin & Lincoln, 2018). Volgens Mackenzie en Knipe (2006) word paradigma in opvoedkundige navorsing gebruik om 'n navorser se wêreldsiening te beskryf. Die navorser se wêreldbeskouing behels hul eie oortuigings en beginsels wat hul siening van die wêreld en optrede daarin beïnvloed. 'n Paradigma kan gevolglik as 'n konseptuele lens veronderstel word waardeur die navorser na die metodologiese aspekte van die studie kyk om die mees geskikte navorsingsmetodes te bepaal (Kivunja & Kuyini, 2017).

In hierdie studie is 'n interpretatiewe-konstruktivistiese paradigma as lens gebruik om deelnemers se subjektiewe wêreld van menslike ervaring te verstaan (Lincoln & Guba, 1985). Hierdie paradigma stel my in staat om deelnemers se realiteite beter te verstaan (Tracy, 2013) en te fokus op hul interpretasie van die wêreld en hoe hulle daarvan sin maak (Humphrey, 2013). Volgens Creswell (2013) sal die interpretatiewe paradigma nuttig wees in die studie van navorsingsprobleme wat van sosiale of menslike aard is. My studie behels samewerkingsaktiwiteite van onderwysers wat formele

en informele sosiale interaksie in die konteks van 'n voldiensskool insluit. Die onderwysers verstaan die realiteite van hul skoolkonteks deur eerstens kennis te interpreteer en tweedens kennis te konstrueer (Denzin & Lincoln, 2018). As navorser is ek bewus daarvan dat my interpretasie van die deelnemers se sin-maak van hulle werklikheid deur my eie agtergrond en ervarings beïnvloed kan word.

Die interpretatiewe paradigma veronderstel 'n relatiwistiese ontologie en 'n subjektiewe epistemologie (Leavy, 2014). Lincoln (soos aangehaal in Guba & Lincoln, 1994, p. 108) het die ontologiese vraag verduidelik as: “What is the form and nature of reality and, therefore, what is there that can be known about it?”. Ontologie veronderstel dus dat daar nie net een waarheid is nie en die navorser wil meer te wete kom oor die aard van die realiteit wat in die navorsing ondersoek word (Denzin & Lincoln, 2011). Die relatiwistiese ontologie beteken dat die betekenis-maak van situasies tussen individue verskil en afhang van menslike interaksies (Chalmers, Manley & Wasserman soos aangehaal in Kivunja & Kuyini, 2017). Volgens Creswell (2017) moet ook in gedagte gehou word dat die betekenis wat mense aan gebeure gee dikwels verskil onder deelnemers en die navorser moet probeer om by die deelnemer se siening van realiteit te bly.

Die woord epistemologie dui op die filosofie van kennis of “how we come to know” (Henning, 2004, p. 15) of die beskouing van wat as kennis tel. Kennis word interaktief tussen die navorser en deelnemer gekonstrueer en die navorser se aannames oor wat as realiteit beskou kan word, gaan die interpretasie van die data beïnvloed (Maree, 2016). Epistemologie kan dus as subjektief beskryf word, want die navorser skep betekenis uit die data deur hul eie denke (Kivunja & Kuyini, 2017). Daar is gevolglik 'n bepaalde verwantskap tussen die navorser en die verstaan van kennis (Denzin & Lincoln, 2018).

Die laaste dimensie van 'n paradigma wat die navorser help om die navorsingsvraag te beantwoord, is die metodologie wat ingespan word. Die metodologie word in die volgende afdeling bespreek.

3.3 NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE

Metodologie is 'n sistemiese plan vir hoe die navorsing gaan plaasvind en dui op die proses van navorsing (Leavy, 2014; Creswell, 2017). Volgens Given (2008) word metodologie meestal in navorsing beskou as 'n omvattende term wat die paradigma, navorsingsontwerp, metodes van data-insameling, dataverwerking en interpretasie insluit. Die metodologie regverdig die metodes wat

gebruik word in die navorsingsprojek (Carter & Little, 2007). Die prosedures van kwalitatiewe navorsing, of metodologie, word gevorm deur die navorser se ervaring in die insameling en verwerking van data. Vervolgens sal die aard van kwalitatiewe navorsing in hierdie studie verder bespreek word.

3.3.1 Kwalitatiewe navorsing

Onderwysbeleid stipuleer dat voldiensskole alle leerders moet insluit in die hoofstroomkurrikulum terwyl vir hulle diverse leerbehoefte voorsiening gemaak word. Die studie het ten doel gehad om die oorkoepelende navorsingsvraag te beantwoord, naamlik hoe relasionele agentskap van onderwysers in 'n voldiensskool ontwikkel. Hiervoor was dit belangrik om onderwysers se begrip en gebruik van samewerking as 'n instrument te verstaan.

Die subvrae wat die studie gelei het, sluit die volgende in:

- Wat is onderwysers se samewerkingspraktyke in die konteks van 'n voldiensskool?
- Wat is relasionele agentskap?
- Watter faktore bevorder of inhibeer die ontwikkeling van relasionele agentskap in samewerkingspraktyke?
- Wat is die verband tussen relasionele agentskap en samewerking?

Aangesien onderwysers se sieninge en persepsies van samewerking ondersoek is, was kwalitatiewe navorsing ideaal vir die doel van hierdie studie. Kwalitatiewe navorsing word volgens Denzin en Lincoln (2018, p. 43) gedefinieer as “a situated activity that locates the observer in the world. Qualitative research consists of a set of interpretive, material practices that make the world visible”. As navorser het ek beoog om onderwysers se siening van hul eie konteks en hoe hulle alledaagse realiteite skep en betekenis daaraan gee, te verstaan. Ek wou dus insig en begrip kry in die perspektiewe en ervarings wat deur onderwysers gevorm word tydens samewerkingsaktiwiteite. Merriam (2009, p. 13) beskou ook kwalitatiewe navorsing as die navorser se belangstelling in mense se verstaan van hul eie wêreld, naamlik “how people make sense of their world and the experiences they have in the world”.

Kwalitatiewe navorsing kan ook doeltreffend gebruik word waar vorige navorsing beperk is of om nuwe gebiede te verken (Leavy, 2014). Daar is min navorsing in Suid-Afrika beskikbaar oor onderwysers se siening van samewerking (Li & Ruppar, 2020). Die ontwikkeling van relasionele

agentskap tydens samewerkingsaktiwiteite bou op die werk van Anne Edwards en haar medewerkers (Edwards, 2010).

3.3.2 Navorsingsontwerp

Die navorsingsontwerp sluit die hele proses in vanaf die beplanning tot die uitvoering van die navorsingstudie sodat die navorsingsprobleem beantwoord kan word. Die keuse van die ontwerp moet dus geskik wees vir die doel van die navorsing en die tipe subvrae wat gestel word om die studie te lei (Yin, 2014). Die ontwerp van die huidige studie word beskryf as 'n kwalitatiewe gevallestudie.

Die literatuur stem nie ooreen oor wat 'n gevallestudie behels nie en definisies in die beskrywing daarvan varieer aansienlik (Denzin & Lincoln, 2018). Merriam (2009, p. 19) beskryf die sentrale kenmerk van 'n gevallestudie as “intensive descriptions and analysis of a single unit or bounded system” (1.6.1). In hierdie geval word die vier onderwysers beskou as die eenheid van analise wat deel is van die geïdentifiseerde skool. Volgens Yin (2018, p. 87) kan gevallestudies oor verskeie gevalle handel en kan “cross-case”-gevolgtrekkings gemaak word. Die gevallestudie van vier onderwysers kan dus effektief gebruik word om 'n “thick description” van deelnemers se ervaring, gedagtes en gevoelens oor 'n situasie weer te gee (Geertz soos aangehaal in Cohen, Manion & Morrison, 2011, p. 21). Die navorsingsproses wat in hierdie studie gevolg is, word visueel in onderstaande Tabel 3.1 voorgestel.

Tabel 3.1: Kwalitatiewe navorsingsproses



3.3.3 Konteks van die studie

Die verskynsel van samewerking vind plaas in 'n spesifieke sosiopolitieke konteks wat belangrik geag word in die gevallestudie (Leavy, 2014; Wellington, 2015). Die konteks is belangrik omdat dit moeilik is om 'n onderskeid te tref tussen die verskynsel en die konteks waarin dit voorkom (Yin, 2009). Die verskynsel, naamlik samewerking, bestaan uit interaksies en menslike verhoudings wat binne unieke en dinamiese kontekste voorkom (Cohen et al., 2011).

Die konteks van hierdie studie is 'n voldienslaerskool geleë in 'n voorstad in Kaapstad van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement in Kaapstad. Die primêre laerskool het ten doel om 'n veilige, sowel as stimulerende leeromgewing vir leerders in Graad 1 tot 7 te bied. Daar is 24 klasse wat die hoofstroom kurrikulum volg en twee klasse wat gebruik word vir leerders wat hoë vlakke van leerondersteuning nodig. Naburige skole verwys gereeld leerders wat 'n hoë mate van leerondersteuning nodig na dié skool. Die skool het gevolglik 'n reputasie opgebou dat hulle simpatie het met leerders wat leerprobleme ondervind asook met leerders wat immigrante is. Sommige leerders wat die skool bywoon, leef vêr weg en gebruik openbare vervoer om by die skool te kom. Die skoolgemeenskap bestaan uit ouer mense, middelklaswerkers, informele nedersettings en buitelanders. Die gemeenskap kan as 'n behoeftege gemeenskap beskou word waar armoede baie uitdagings skep.

3.3.4 Deelnemersseleksie

Volgens Merriam (2009) kan deelnemersseleksie beskou word as 'n strategiese geïdentifiseerde groep mense of gebeure wat die verskynsel wat bestudeer word voorstel. Die tipe deelnemersseleksie waar die navorser die besluit neem, staan as 'n niawaarskynlikheidsmetode bekend (1.6.2) (Swanepoel, Swanepoel, van Graan, Allison & Santana, 2011). 'n Voldiensskool, waar onderwysers met ander móet saamwerk om aan die vereistes van 'n inklusiewe skool te voldoen, is doelbewus vir hierdie studie gekies. Die gevallestudieseleksie is gedoen in ooreenstemming met die doel van die navorsing en deelnemers moes verteenwoordigend wees van die verskynsel wat van belang is (Morse & Clark, 2019). Die doel was om by die onderwysers te leer en nie om te evalueer nie.

In hierdie kleinskaalse navorsing is 26 onderwysers gevra om vrywillig deel te neem om die waarskynlikheid van 'n hoër reaksiekoers te verhoog (Wellington, 2015). Vier onderwysers is as deelnemers gekies om 'n uitgebreide stel data per individu te genereer. Die individu kan as die primêre eenheid van analise beskou word (Yin, 2018). Volgens Charmaz (2014) kan 'n klein groepie

deelnemers 'n studie van blywende betekenis produseer indien dit betekenisvolle data ontbloom, wat sal afhang van die kwaliteit van die onderhoude en die diepte van die data-ontleding. Ses vrywilligers was bereid om aan die studie deel te neem, waarna die vier deelnemers met die meeste onderwyservaring en wat aan die volgende vier kriteria voldoen het, geselekteer is:

- onderwysers in diens van die voldiensskool wat geïdentifiseer is vir die doeleindes van hierdie studie;
- jare van onderwysondervinding wat verkieslik meer as drie jaar moes wees;
- bereidwilligheid om persoonlike onderwyservaringe en hul eie opinie van samewerking met my as die navorser te deel; en
- gewilligheid om persoonlike besonderhede te gee oor hul eie onderwysloopbaan.

In die onderstaande tabel word die biografiese inligting van die deelnemers weergegee. Die tabel demonstreer dat die deelnemers verskillende grade, posisies en jare van ondervinding in die onderwys gehad het. Dit was voordelig om die verskeidenheid deelnemers in te sluit ten einde verskillende perspektiewe oor samewerking te kry. Die deelnemers voldoen aan Stake (2006, p. 23) se kriteria van seleksie, wat insluit dat die deelnemers geskik moet wees vir die ondersoek van die studie se fenomeen (samewerking), diverse kontekste moet verteenwoordig en goeie geleentheid moet bied vir meer kennis oor kompleksiteit en kontekste. Die deelnemers is divers in die opsig dat hulle verskillende grade onderrig en dat hulle jare van onderwysondervinding verskil, maar is soortgelyk in die opsig dat almal laerskoolonderwysers is met die nodige onderwyskwalifikasie en by 'n voldiensskool werk (sien Tabel 3.2).

Tabel 3.2 Biografiese inligting van deelnemers

Deelnemer & ouderdom	Posisie	Hoogste onderwys-kwalifikasie	Onderwys-ervaring	Jare by huidige skool	Klas/Graad
1) 64 jaar	Onderwyseres	Onderwysdiploma BEd (Psig) – graad	6.5 jaar	4.5 jaar	Senior Hulpbron
2) 31 jaar	Onderwyseres	Onderwysdiploma Diploma in kliniese remediëring	28 jaar	14 jaar	Junior Hulpbron
3) 55 jaar	Onderwyseres	Junior Primêre Onderwysdiploma	14.5 jaar	10.5 jaar	Graad 2

4) 48 Jaar	Departementshoof	Junior Primêre Onderwysdiploma	28 jaar	28 jaar	Graad 1
------------	------------------	-----------------------------------	---------	---------	---------

3.3.5 Metodes van data-insameling

Data-insameling word deur Creswell en Poth (2018, p. 329) gedefinieer as “a series of interrelated activities aimed at gathering good information to answer emerging research questions”. Die metodes vir data-insameling word dus op so ’n wyse gekies dat die navorsingsvraag beantwoord kan word. Volgens Silverman (2013) moet die metodes geskik wees vir die navorsingsonderwerp en -ontwerp van die studie. In hierdie studie is kwalitatiewe navorsingsmetodes gebruik in die individue se natuurlike omgewing, en interaktiewe kommunikasie en waarneming is tydens data-insameling gebruik (Denzin & Lincoln, 2018; Maree, 2016). Volgens Tracy (2013) word die navorser se realiteit en kennis geskep deur dié kommunikasie, interaksie en waarneming van die deelnemers.

Kwalitatiewe metodes is dus gepas vir die doeleindes van die studie om deelnemers se persepsies, oortuigings en optredes beter te verstaan (Donley & Grauerholz, 2012). In hierdie navorsingstudie is data ingesamel deur ’n literatuuroorsig, semi-gestruktureerde onderhoude, waarneming van samewerkingsaktiwiteite, refleksie-onderhoude, notas en artefakte. Die metodes van data-insameling word kortliks in die onderstaande afdeling bespreek.

3.3.5.1 *Literatuuroorsig*

Die rol van die literatuuroorsig is wyd gedebatteer. Sommige teoretici (Corbin & Strauss, 2017) is van mening dat die literatuuroorsig eerste gedoen kan word, terwyl ander (Charmaz, 2016b) voel dis nie nodig om al die literatuur op die gebied van ondersoek voor die data-insameling te doen nie. Volgens Kant (soos aangehaal in Gregor & Timmermann, 2012) “theory without data is empty, and data without theory is sterile”. Dit is dus belangrik om die verhouding tussen teorie en data te verstaan en te verseker dat die literatuuroorsig as ’n integrale deel van die navorsingsproses beskou word (Preissle, 2011; Merriam, 2009).

Volgens Jesson, Matheson en Lacey (2011) kan die literatuuroorsig beskou word as ’n hersiening van dit wat reeds oor die onderwerp geskryf is. Die literatuuroorsig dien dus as ’n opsomming van dit wat reeds in die navorsingsgebied bekend is en kan beskou word as die kennis-fondasie waartoe/ waarop bygedra kan word (Merriam, 2009, p. 72). Die literatuuroorsig in hierdie navorsing is reeds in hoofstuk twee bespreek en het op inklusiewe onderwys, verskillende vlakke en dieptes van

samewerking, relasionele agentskap en die wisselwerking van konsepte gefokus. Bronne wat gebruik is, sluit portuur-geëvalueerde joernaalartikels en boeke oor die konstrukte “onderwysbeleidstukke” en “navorsingsmetodologie” in. Soektogte is gedoen op databasisse soos SAGE, EBSCOhost, ProQuest, JSTOR en Google Scholar. Mendeley is gebruik as verwysingsbestuurder en het ook gereeld nuwe artikels opgelewer.

3.3.5.2 *Semi-gestruktureerde onderhoude*

Onderhoude het ’n sentrale rol gespeel in die data-insamelingsproses en kan beskou word as die primêre bron van data-insameling (Merriam, 2009). Semi-gestruktureerde onderhoudskedules is gebruik om seker te maak dieselfde onderwerpe word in elke onderhoud gedek (Corbin & Strauss, 2017). Die semi-gestruktureerde onderhoudskedule se vrae is meer buigsaam verwoord en kan ’n mengsel van meer en minder gestruktureerde vrae insluit (Merriam, 2009). Brinkmann en Kvale (2015, p. 3) definieer ’n semi-gestruktureerde onderhoud as “an interview with the purpose of obtaining descriptions of the life world of the interviewee in order to interpret the meaning of the described phenomena”. Ek het dus ’n onderhoudskedule gevolg wat op sekere temas fokus en voorgestelde vrae ingesluit het (Bylaag E).

Soos reeds genoem, is hierdie navorsingstesis deel van ’n internasionale projek, waarby inklusiewe skole in sowel Suid-Afrika as België betrek word. Die onderhoudskedule is vooraf geformuleer tydens ’n beplanningsvergadering by die Universiteit van Antwerpen in November 2018. Voor die aanvang van my studie het ek die vrae krities gelees, dit vertaal na Afrikaans en daaroor nagedink. Ek het die vertaling van die vrae met ’n kollega bespreek wat ook deelneem aan die internasionale projek. Ons het seker gemaak dat deelnemers die vrae sal verstaan en dat dit genoeg ruimte laat vir kontekstuele interpretasie. Die skedule behels oop vrae wat besprekings kan fasiliteer, maar is steeds gestruktureerd genoeg om gefokus te bly op die doel van die navorsing.

Tydens die eerste onderhoud is die navorsingsonderwerp en -doelwitte van die studie weer verduidelik en deelnemers is ’n geleentheid gebied om vrae te vra. Dieselfde proses is tydens die eerste onderhoud konsekwent met al die deelnemers gevolg. In plaas van ’n klassieke vraag antwoord styl van onderhoudvoering het ek media gebruik om die onderhoud interessant en interaktief te maak. Dit het die gebruik van foto’s van die skool se webwerf en skoolgebou ingesluit, ’n onderwysloopbaan-tydlynaktiwiteit en ’n “post it”-ideëberaad-aktiwiteit wat diversiteite in elke deelnemer se klaskamer visueel voorstel (figuur 3.1). Die webwerffoto’s en “post it”-notas is gebruik as materiaal om kommentaar van deelnemers te ontlok en idees te genereer. Hierdie tipe metode staan

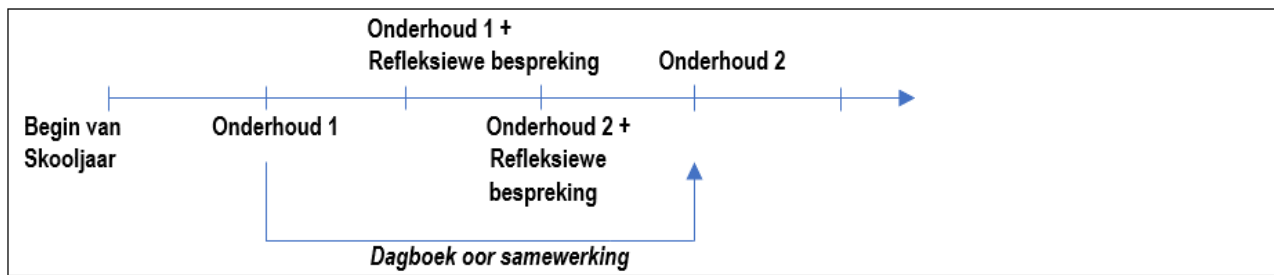
bekend as “probe-based” (Stake, 2006, p. 31), want dit gee vir die deelnemers die ruimte om hul opinie in die konteks van hulle eie ervaring te lig. Na afloop van die vrae is tyd toegelaat vir deelnemers om onderwerpe, of vrae wat vir hulle belangrik is by te voeg (Corbin & Strauss, 2017). Dit het die onderhoude meer interaktief en persoonlik gemaak (Bylaag I).



Figuur 3.1: Voorbeeld van 'n “Post it”-ideëberaad aktiwiteit

Elke onderwyser het twee geleenthede geïdentifiseer waar ek samewerking kon ervaar, soos voorgestel in onderstaande figuur 3.2. Die navorser kon die geleenthede as waarnemer bywoon om te ervaar hoe deelname tussen onderwysers tydens die aktiwiteit plaasvind. Samewerkingsaktiwiteite wat die deelnemers gekies het het die volgende ingesluit: graad- en hulpbronklasbeplanningsvergaderings, 'n skoolgebaseerde ondersteuningspanvergadering, onderwyser-en-ouer-terugvoervergadering, 'n beplanningsvergadering vir die skoolmodevertoning en 'n klasassistent-en-onderwyserondersteuningsvergadering.

Ek het dus die ervaringsgeleentheid gehad om agt samewerkingsaktiwiteite waar te neem, soos aangedui in tabel 3.3. Ek het nie deelgeneem aan die aktiwiteit nie, maar my fokus geplaas op die konteks en individue (Cohen, Manion & Morrison, 2018). Die onderwysers (nie-deelnemers) het verstaan dat ek as waarnemer die sessie bywoon en het voortgegaan met hul bespreking. Die sessie het konteks vir onderhoude geskep. 'n Refleksie-onderhoud is daarom na elke waarneming met elke deelnemer gevoer om hul verstaan van die samewerkingsaktiwiteit beter te begryp en terselfdertyd my interpretasie daarvan na te gaan en te bekragtig (Corbin & Strauss, 2017).



Figuur 3.2: Tydlyn van data-insameling

Na die reflektiewe besprekings is 'n laaste semi-gestruktureerde onderhoud gevoer waar verdere vrae gevra is om enige dubbelsinnigheid uit te klaar. Ek het bykomende vrae gevra om die deelnemers se standpunte beter te verstaan en ook om verder te delf in hulle sieninge (Corbin & Strauss, 2017). Ek en die deelnemers het dus 'n mate van vryheid gehad om vrae verder te ondersoek of uit te brei (Patton, 1990). Elke onderwyser is gevra om dagboek te hou van samewerkingskwessies en vrae of gedagtes wat in die laaste onderhoud bespreek sou word. Die onderwysers het egter gesukkel om die inskrywings by te hou as gevolg van tydsbeperkings en werkdruk. Almal behalwe een van die deelnemers het berig dat hulle vergeet het om aantekeninge te hou. As alternatief is die onderwysers in die laaste onderhoud tyd gegee om oor samewerking en die proses te reflekteer en hulle gedagtes en vrae met my te deel.

Onderhoude vir elke deelnemer aan die studie het dus 'n eerste onderhoud van 'n uur tot 'n uur en 'n half, twee refleksie-onderhoude van 15 tot 30 minute elk en laastens 'n finale onderhoud van 45 minute tot 'n uur ingesluit. Die navorser het al die onderhoude en waarneming in hierdie studie self uitgevoer en met 'n digitale bandopnemer opgeneem. Die onderhoude is verbatim getranskribeer. Die akkuraatheid van die transkripsies is deur die navorser nagegaan om seker te maak dis akkuraat vasgelê.

3.3.5.3 Waarneming en veldnotas

Waarneming het plaasgevind in die natuurlike omgewing van die skool se klaskamers waar samewerking gewoonlik plaasvind (Merriam, 2009). Waarneming is belangrik om deelnemers se perspektiewe beter te verstaan en te bekragtig dat wat deelnemers sê hulle doen, wel in die praktyk plaasvind. Mense is nie altyd bewus van al die nouliks merkbare nuanses wat tydens interaksies met ander plaasvind nie of dalk nie in staat om dit te verwoord nie (Corbin & Strauss, 2017).

Tabel 3.3 Waarneming van samewerkingsaktiwiteite

Deelnemer	Samewerkingsaktiwiteit 1	Samewerkingsaktiwiteit 2: Graadgroepvergadering
1	Modevertoning: Koördineer reëlins met die hele personeel	Graadgroep se weeklikse beplanning: Deelnemer 1 saam met deelnemer 2
2	Beplanningsvergadering saam met 'n assistent	Graadgroep se weeklikse beplanning: Deelnemer 2 saam met deelnemer 1
3	Skoolondersteuningspan-vergadering saam met die skoolhoof, akademiese hoof/hoof van departement, graadhoof van junior fase en graadhoof van die senior fase	Graadgroep se weeklikse beplanning: Deelnemer 3 saam met 3 onderwysers en die graadhoof
4	Ouervergadering met moeder: Deelnemer 4 en ouer bespreek akademiese ondersteuning	Graadgroep se weeklikse beplanning: Deelnemer 4 saam met 3 onderwysers

Veldnotas oor my subjektiewe ervaring van die konteks, die deelnemers, aktiwiteite en die onderhoud is na elke onderhoud neergeskryf. Volgens Merriam (2009) verwys veldnotas breedweg na waarnemings wat in geskrewe formaat vasgevang is. My notas is so gou as moontlik na die data-insamelingsgeleentheid gemaak, soos aanbeveel deur Lofland (soos aangehaal in Cohen et al., 2018). Die veldnotas was voordelig omdat dit 'n aanduiding gegee het van hoe die deelnemers by die skool met mekaar saamwerk en dit het my in staat gestel om te besin oor wat ek gesien het. Die notas was verder nuttig om die onderwyser se samewerking in konteks te verstaan en my eie begrip en tematiese analise van die onderhoude reflektief te kontroleer.

3.3.5.4 Artefakte

Artefakte kan beskou word as die waarneembare vlak van organisasiekultuur wat boodskappe kan oordra, alhoewel die betekenis daarvan onduidelik mag wees (Cohen et al., 2018). Die klaskamer illustreer die onderwyser se waarneembare werkkonteks. Die artefakte wat ek in die klaskamer en skool waargeneem het, het stoele, tafels, ornamente, visuele materiaal, objekte, beleidsdokumente, prosedures, briewe, onderrigmateriaal, prente teen die mure en webtuiste-inskrywings ingesluit. Die artefakte het geïllustreer dat die werkkonteks verwelkomend was vir leerders se diverse behoeftes. Verder word moeite gedoen om leerders holisties op te voed en te betrek in 'n verskeidenheid van leer aktiwiteite wat aangepas word vir die kind se spesifieke behoeftes. Verder is die onderwysers gevra vir visuele voorbeelde van hul werk wat samewerking illustreer, waarna ek afskrifte van lesbeplannings- en werksaktiwiteite gekry het. Hierdie artefakte kan bydra tot die navorser se begrip van die deelnemer se perspektiewe, solank dit saam met die ander bronne van data gebruik word

(Cohen et al., 2018). Dokumente soos onderwysers se lesbeplanning en werkstake is dus gebruik om meer te leer oor die onderwyser se klaskamerstruktuur en funksionering en het die onderhoude en waarnemings aangevul. (Corbin & Strauss, 2017).

3.3.6 Dataverwerking

3.3.6.1 *Konstruktivistiese gegronde teorie-metode*

In hierdie navorsing is die werkwyses van Charmaz (2006) gebruik wat bekend staan as die konstruktivistiese gegronde teorie. Die konstruktivistiese benadering van gegronde teorie is 'n kontemporêre weergawe van Barney Glaser en Anselm Strauss (1967) se oorspronklike klassieke gegronde teorie. Verskillende gegronde teorie-benaderings bestaan, waaronder die klassiek, interpreterend en konstruktivistiese gegronde teorieë (Sebastian, 2019). Die benaderings kan van mekaar onderskei word deur verskillende ontologiese en epistemologiese aannames (Charmaz, 2014, 2017). Die konstruktivistiese gegronde teorie-metode was ideaal geskik vir hierdie studieprojek waar KHAT as teoretiese raamwerk gebruik word en aktiwiteite binne hul kulturele, historiese, politieke en ekonomiese kontekste bestudeer word. Die konstruktivistiese gegronde teorie ondersteun verder die navorsing se interpretatiewe paradigma deur van 'n relativistiese ontologie en subjektiewe epistemologie gebruik te maak (Charmaz, 2006).

Volgens Charmaz (2006, p. 187) kan gegronde teorie beskou word as “a method of conducting qualitative research that focuses on creating conceptual frameworks or theories through building inductive analysis from the data”. Die teorie of konseptuele raamwerk wat gekonstrueer word, is gegrond in die data en word gebruik om die studieonderwerp te verstaan (Charmaz, 2006–2018). Teorie word deur Creswell en Poth (2018, p. 206) in die algemeen beskou as 'n verduideliking of 'n begrip wat die navorser ontwikkel het. In gegronde teorie ontstaan die begrip uit die samevoeging van teoretiese kategorieë wat vertoon word in 'n bepaalde orde om te wys hoe die teorie werk. Gegronde teorie kan dus beskou word as 'n induktiewe metodologie wat sistematiese riglyne bied vir navorsing (Charmaz, 2006; Cohen et al., 2018).

Konstruktivisme erken dat die wêreld uit vele sosiaal gekonstrueerde realiteite bestaan en die betekenis daarvan word wedersyds onderhandel tydens interaksie tussen die navorser en die deelnemers (Charmaz, 2008). Navorsers moet dus eerstens bewus wees van hul eie perspektief, posisie, praktyke en die navorsingsituasie, tweedens van refleksie gebruik maak, en laastens sosiale konstruksies in die bepaalde konteks van navorsing skep (Charmaz, 2008). Die belangrike faktore

word saamgevat in Charmaz (2009, p. 129) se definisie van die konstruktivisties gegronde teorie: “sees knowledge as socially produced, acknowledges multiple standpoints of both the research participants and the grounded theorist, and takes a reflexive stance toward our actions, situations, and participants in the field setting – and our analytic constructions of them”. Kennis word dus sosiaal geproduseer en die bestudering daarvan is ’n diep interaktiewe metode regdeur die navorsingsproses (Charmaz, 2006). Konstruktivisties gegronde teorie fokus gevolglik op ’n kritiese kwalitatiewe ondersoek wat ontluikende kritiese vrae aanmoedig (Charmaz, 2016a).

Memo’s is een van die analitiese instrumente wat in die gegronde teorie-metode ook gebruik kan word om reflektiewe denke te bevorder (Charmaz, 2006). Die memo’s verwys na die skryf van gedagtes, gevoelens en vrae oor die datakodering- en analiseproses (Charmaz, 2006). Volgens Timonen, Foley & Conlon (2018) kan die navorser dus memo’s gebruik om te wys hoe sin gemaak word van die data om kategorieë te skep. Die memo’s raak meer ontledend en akkuraat soos wat die studie-onderwerp beter verstaan word (Creswell & Poth, 2018). Die navorser kan deur die memo’s ook bewus raak van hul eie vooroordele en ’n oop ingesteldheid toon vir data wat van bestaande idees of kategorieë verskil (McGhee, Marland, & Atkinson, 2007). ’n Voorbeeld van so ’n memo waar sin gemaak word van spanning en teensstrydighede is aangeheg in Bylaag J.

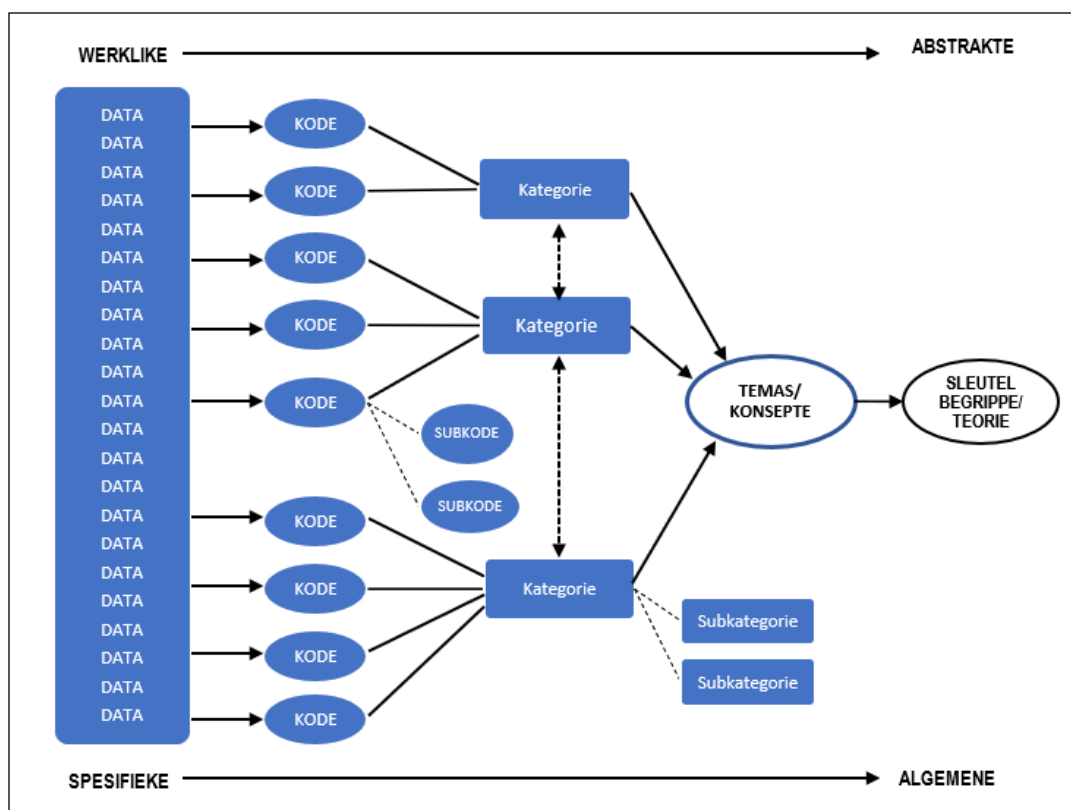
3.3.6.2 *Dataverwerkingsproses*

Gegronde teorie word as ’n dataverwerkingsmetode in die studie gebruik en word tipies gekenmerk deur gelyktydige data-insameling en -verwerking (Creswell & Poth, 2018). Die dataverwerking behels die deurlopende vergelyking van data, kodes, kategorieë, insidente en memo’s (Charmaz, 2006; Carmichael & Cunningham, 2017). Die identifisering van die kodes is ’n herhalende proses omdat die navorser talle kere heen en weer deur die getranskribeerde teks moet beweeg terwyl verskeie eenhede van betekenis geïdentifiseer en gegroepeer word (Maree, 2016). Die data-ontledingsproses kan dus regdeur die navorsing as ’n sikliese proses beskou word (Saldaña, 2013).

In die studie is kodering as die eerste stap gebruik om die data te ontleed (Charmaz & Keller, 2016). Volgens Creswell en Poth (2018) kan kodering gebruik word om data in betekenisvolle eenhede op te som, te sorteer en te sintetiseer. Die kodes word dus as konseptuele gereedskap gebruik om (1) data uitmekaar te haal; (2) prosesse in die data te definieer; en (3) vergelykings tussen data te tref. ’n Kode kan beskou word as “a word or short phrase that symbolically assigns a summative, salient, essence-capturing, and/or evocative attribute for a portion of language – based or visual data” (Saldaña, 2013,

p. 3). Die doel van die aanvanklike kodering is om ontvanklik te wees vir die data en teoretiese rigting wat daardeur voorgestel kan word (Charmaz, 2006).

In Figuur 3.1 hieronder word die dataverwerkingsproses visueel voorgestel. Die data van die onderhoudtranskripsies word gekodeer met subkodering waar die klassifikasie te breed is. Daarna word soortgelyke kodes georganiseer en gekombineer in groepe met soortgelyke eienskappe (Charmaz, 2006). Hierdie groepe word kategorieë genoem en kan ook sub-kategorieë hê. Die kategorieë word in temas gekombineer wat dan verder tot teorieë, bewerings of teoretiese proposisies kan lei (Saldaña, 2016). Dit is dus 'n konstant vergelykende metode wat gebaseer is op gegronde teorie, soos reeds genoem.



Figuur 3.3: Kodes tot teoriemodel (Saldaña, 2016:13)

Ek het die dataverwerkingsproses begin deur die vier onderhoudtranskripsies van elke deelnemer te lees om 'n globale indruk van die deelnemer te vorm. Daarna is elke onderhoud afsonderlik bestudeer deur stelselmatig deur die transkripsie te werk en beskrywende notas aan die kant van die data neer te skryf is (Bylaag G). Elke deelnemer is daarna met die ander vergelyk. Volgens Stake (2005) sal elke geval unieke kwessies met die ander gevalle in gemeen hê, asook ooreenkomste en verskille. Die data is vir 'n tweede keer ontleed nadat 'n deeglike studie van die gegronde-teorie-dataverwerkingsproses gemaak is (Bylaag H1). Die notas en memo's van die aktiwiteite wat ek

waargeneem het, is ook met die data vergelyk, wat bygedra het om verskille en ooreenkomste te bepaal (sien tabel 4.3).

Die proses van dataverwerking word verder in meer besonderhede bespreek volgens die konstruktivisties gegronde teoretiese benadering. In die studie is die twee hoofaspekte van gegronde-teorie-data-ontleding gevolg, naamlik aanvanklike (“initial”) en gefokusde kodering (Charmaz, 2006). Die metodes wat in die aanvanklike kodering gebruik is, inkorporeer albei in vivo- en proseskodering (Charmaz, 2006). Die kodering is begin deur die data reël vir reël te lees en ’n kode daaraan toe te ken deur die deelnemers se eie woorde en taal te gebruik, wat bekend staan as die in vivo-metode (Corbin & Strauss, 2015). Die in vivo-metode verseker dat die navorser getrou aan die data bly, die deelnemers se kultuur respekteer en betekenis nie verlore gaan nie (Charmaz, 2006). Proseskodering is saam met die in vivo-kodering gebruik om die gevolge van aksies en interaksies deel van die data-ontledingsproses te maak (Saldaña, 2013). Proseskodering maak hoofsaaklik gebruik van “gerunds”, wat as ’n tegniek beskou word om aksies en prosesse binne die data te identifiseer (Charmaz & Keller, 2016). Proseskodes kan dus waarneembare aktiwiteite (byvoorbeeld lees, koffie drink) en meer algemene konseptuele aksies (byvoorbeeld sukkel, oorleef, aanpassing) aandui (Charmaz, 2006). Kritiese vrae oor die data kan die navorser help om aksies en beduidende prosesse te identifiseer. In onderstaande Tabel 3.4 word die gebruik van in vivo- en proseskodes aangedui.

Tabel 3.4: Voorbeeld van in vivo- en proseskodes

DEELNEMERS: TRANSKRIPSIE VAN ONDERHOUDE	IN VIVO	GERUND/PROSES
Help vir hulle (kollegas) baie kere om daai program uit te werk of aan te bied	<i>Help hulle om program uit te werk of aan te bied</i>	Gee hulp aan kollegas
Daar werk ons lekker saam - kan vir hulle (kollegas) makliker manier gee vir die kind wat sukkel in die klas, hoe om dit aan te bied	<i>Makliker manier gee om aan te bied (vir kind wat sukkel)</i>	Bydrae lewer
SBST: gevalle bespreek en kry daar hulp, as ons dit nie kan hanteer dan verwys ons na die OBOS toe	<i>Gevalle bespreek en kry hulp</i>	Bespreking en ondersteuning (kry hulp), kan verwys
Dit (samewerking) help vir my in my klas om sekere kinders beter te verstaan en agtergrond te hê, of te weet hoe ek dit vir hulle makliker kan maak in akademiese veld	<i>Beter verstaan en agtergrond te hê, te weet hoe makliker maak in akademie</i>	Inligting inwin (beter begrip van kind)
Of met die arbeidsterapeut wat mens mee praat wat kan wys wat help vir 'n groter leerder, wat help vir 'n kleiner geboude leerder	<i>Arbeidsterapeut praat wat kan wys wat help</i>	Kommunikasie en praktiese demonstrasie
Almal saamwerk, skep daai kultuur van inklusiwiteit, dat mens kan saamwerk en saam aan probleme dink en nie alleen is nie. Dat ons daar is om mekaar te help	<i>Saamwerk skep kultuur van inklusie, saam aan probleme dink, nie alleen, om mekaar te help</i>	Saamwerk en saamdink, mekaar te help (ondersteuning)

Na die aanvanklike eerste fase, volg die gefokusde tweede fase waar die navorser die kodes identifiseer wat verband hou met mekaar (Saldaña, 2016). Die proses behels die sifting van groot hoeveelhede data deur die mees beduidende kodes te sorteer, organiseer en integreer (Bylaag H2). Volgens Creswell (2013) is die doel van hierdie proses om data minder te maak sonder verlies van die inligting. Die navorser moet dus besluite neem oor watter aanvanklike kodes die meeste analitiese sin maak, gebaseer op tematiese of konseptuele ooreenkomste (Charmaz, 2006). Die proses om konsepte te groepeer wat na dieselfde verskynsels verwys, word kategorisering genoem.

Kategorieë kan 'n hoër vlak van abstraksie bereik deur middel van 'n proses van konstante vergelyking (Bryant, 2017). Kategorieë kan as die “conceptual elements” van 'n teorie beskou word wat antwoorde op die navorsingsvrae bied (Glaser & Strauss 1967, p. 36). Merriam en Tisdell (2015) is ook van mening dat die kategorieë relevant moet wees vir die navorsingsvrae en noem die kriteria wat vir die skep van kategorieë gebruik kan word: Eerstens moet die kategorieë volledig wees en al die belangrike data moet geplaas word; tweedens moet dit wedersyds eksklusief wees en data moet slegs in een kategorie inpas; derdens moet die naam van die kategorie sensitief wees vir die inhoud van die data ter wille van die sin-maak daarvan; en laastens moet dit konseptueel gelykvormig wees sodat dieselfde vlak van abstraksie vir al die kategorieë gebruik word. Só kan algemene temas en patrone wat verband hou met die navorsingsonderwerp in en oor die gevallestudies geïdentifiseer word (Cohen et al., 2018). Volgens (Merriam, 2009) kan gevolgtrekkings gemaak word uit die data deur die implikasies van temas te oorweeg en te bekragtig deur herbesoek van die data. Die onderstaande Tabel 3.5 illustreer die saamvoeging van kodes om kategorieë te skep wat verband hou met samewerking.

Tabel 3.5: Dataverwerking: Kategorieë

KODES	KATEGORIE	ALGEMENE TEMA	DEELNEMERS
Gesels/kommunikasie Luister	Berus op gesels en luister	ONDERSTEUNING	D1-D4 D1-D3, D4 afgelei
Iemand selfde situasie	Selfde situasie		D2
Werk en persoonlik	Werk en persoonlik		D1-D4
Hulp gee en ontvang	Hulp gee en ontvang		D1-D4
Mense - hulpbron om by te leer	Mense 'n hulpbron		D1-D4
Bespreking Uitruil inligting Uitruil hulpbronne Uitruil idees Uitruil raad Observeer en demonstreer	Kennis uitbrei		D1-D4

3.4 VERTROUENSWAARDIGHEID (“TRUSTWORTHINESS”)

3.4.1 Inleiding

Die vertrouenswaardigheid van die navorsing gaan oor die mate waartoe die studie se navorsingsproses en bevindinge vertrou kan word (Bless, Higson-Smith & Sithole, 2013). Lincoln en Guba (1985) se benadering, wat die ondersoek na vier aspekte van vertrouenswaardigheid aanbeveel, is 'n gewilde keuse vir kwalitatiewe navorsing. Hiervolgens word die vertrouenswaardigheid van 'n studie bepaal deur die mate waarin die studie as geloofwaardig (“credible”), oordraagbaar (“transferable”), vertroubaar (“dependable”) en bevestigbaar (“confirmable”) beskou kan word. Creswell en Poth (2018) is egter van mening dat navorsers van bekragtiging (“validating”) strategieë gebruik moet maak om die akkuraatheid van die studie te dokumenteer. Bekragtiging word dus gebruik om die proses van navorsing deur die gebruik van aanvaarbare strategieë te verduidelik (Creswell & Poth, 2018). Die vier aspekte van vertrouenswaardigheid sowel as die strategieë wat in die studie gebruik is, word vervolgens bespreek.

3.4.2 Geloofwaardigheid (“credibility”)

Volgens Merriam (2009) handel geloofwaardigheid oor die navorser se vermoë om die vraag te ondersoek: Hoe word die bevindinge belyn met die werklikheid soos gekonstrueer deur die navorser en die navorsingsdeelnemers? Die navorser moet dus kan demonstreer dat die navorsingsvrae, studieontwerp, data-insamelingsmetode en -benadering toepaslik is. Geloofwaardigheid word deur Given (2008) gedefinieer as die metodologiese prosedures en bronne wat gebruik word om 'n hoë vlak van harmonie tussen die deelnemers se uitdrukkings en die navorser se interpretasie daarvan te verseker. Bevindinge moet dus die waarheid uitbeeld soos bestudeer binne die konteks van 'n studie (Bless et al., 2013).

3.4.3 Oordraagbaarheid (“transferability”)

Oordraagbaarheid impliseer dat die studie se resultate van toepassing kan wees op ander kontekste en situasies (Given, 2008). Interpretivistiese navorsing is egter konteks-spesifiek met betrekking tot die deelnemers en plek, wat die oordrag van resultate bemoeilik. Die ooreenkomste tussen die navorsingsituasie en ander kontekste moet dus eers vergelyk word om die toepaslikheid van oordraging te bepaal (Bless et al., 2013). Volgens Denzin en Lincoln (2018) sal die navorser genoeg

kontekstuele data oor die navorsing moet verskaf sodat lesers kan besluit of die bevindings relevant kan wees vir hulle kontekste.

3.4.4 Vertroubaar (“dependability”)

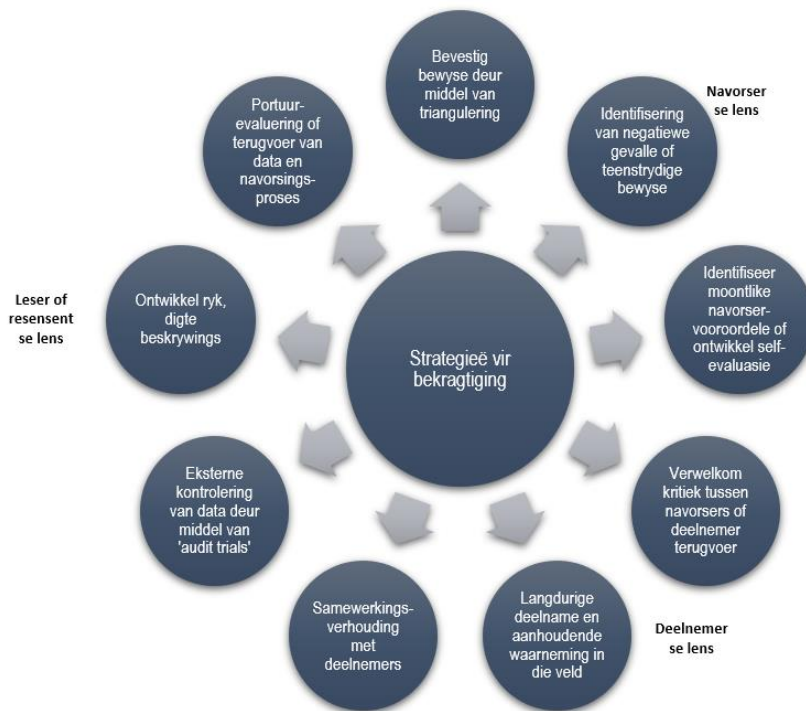
Die studie se bevindinge is afhanklik van die navorser se vermoë en vaardighede om seker te maak dat die bevindinge werklik uit die dataverwerking en -ontleding kom (Kivunja & Kuyini, 2017). Die navorser maak afleidings wat op sigself beïnvloed word deur die navorser se eie konstruksie van betekenis. Die resultate moet dus konsekwent gekoppel word aan die data en bevindinge moet 'n akkurate uitdrukking wees van die deelnemers se bedoelinge (Given, 2008).

3.4.5 Bevestigbaarheid (“confirmability”)

Die navorser moet verstaan hoe sy/haar eie belangstelling, motiewe en vooroordele die studie se resultate kan beïnvloed (Patton, 2015). Die navorser moet dus sy/haar eie persepsies bevraagteken om te verseker dat die resultate van die studie gebaseer word op die deelnemers se sieninge. Volgens Given (2008) kan die studie se resultate bevestig word wanneer die navorser die studie-onderwerp vanuit die deelnemers se perspektief verstaan en hou by die betekenis wat die deelnemers aan ervarings gee.

3.4.6 Bekragtiging strategieë

Volgens Creswell en Poth (2018) kan kwalitatiewe navorsing as 'n proses beskou word wat beskryf word deur die navorser as outeur. Die bekragtiging van die akkuraatheid van die bevindinge is dus belangrik soos deur die deelnemers beskryf en geïnterpreteer deur die navorser en die leser (Creswell & Poth, 2018). 'n Kwalitatiewe navorser kan 'n verskeidenheid strategieë gebruik om die geloofwaardigheid van die studie te verhoog. Creswell en Poth (2018) beskryf nege bekragtiging strategieë en beveel aan dat ten minste twee strategieë in enige gegewe kwalitatiewe studie gebruik word. Die verskillende strategieë word in onderstaande Figuur 3.2 voorgestel met 'n onderskeid wat getref word tussen die navorser, deelnemer en die leser se perspektiewe.



Figuur 3.4: Kwalitatiewe navorsingstrategieë vir bekragting (Creswell & Poth, 2018, p. 525)

Vir die doeleindes van hierdie navorsing is van verskeie strategieë gebruik gemaak om die akkuraatheid van die studie te verhoog. Dit het portuurevaluering, gesprekke en aanbiedings van proses, bevindinge in die navorsingsgroep en die studieleier se kritiese insette ingesluit. 'n Kort bespreking van triangulering volg, die identifisering van 'n negatiewe geval-analise, die openbaring van die navorser se moontlike vooroordele en 'n diepte-beskrywing van die data.

3.4.6.1 *Triangulering*

Die basiese beginsel van triangulering is dat die bevindings van kwalitatiewe navorsing die beste verstaan word wanneer 'n verskeidenheid navorsingsmetodes gebruik word (Given, 2008). Verskillende databronne, data-insamelingsmetodes, navorsers en datatipes kan in 'n studie gebruik word (Flick, 2019). Elke metode kan soortgelyke of verskillende bewyse lewer wat die bestudeerde verskynsel (relasionele agentskap) verder belig. Soortgelyke bevindings sal gevolglik die akkuraatheid van die studie verhoog (Silverman, 2013).

Triangulering is in hierdie studie toegepas deur verskeie metodes van data-insameling te gebruik, wat ingesluit het onderhoude, deelnemerwaarnemings, refleksie-onderhoude, veldnotas, en artefakte. Die gebruik van 'n verskeidenheid metodes het my verstaan en interpretasie van die data verbreed. My kennis en interpretasie is verder gekontroleer deur gebruik te maak van reflektiewe notas. Die

geloofwaardigheid van hierdie studie se bevindinge is dus verhoog deur die gebruik van verskillende metodes en databronne.

3.4.6.2 Moontlike navorservooroordele

My werkskonteks en ervaring in die Wes-Kaapse Onderwysdepartement is van belang vir die studie. Ek werk die afgelope ses jaar in 'n multi-dissiplinêre uitreikspan van verskillende professionele dissiplines waar op 'n daaglikse basis saamgewerk móét word. Die span se samewerking behels daaglik gesamentlike besluitneming oor praktiese reëlins, asook professionele samewerking om 'n diens te lewer aan leerders wat 'n behoefte het aan hoë vlakke van ondersteuning. My ervaring van samewerking in die konteks van die span het met sekere ervarings en vooroordele oor die effektiwiteit van samewerking gekom. Die spanlede is almal van verskillende dissiplines en baie misverstande het al in die verlede voorgekom. Spanlede het met tye verskil oor die rolle en pligte van elke lid in die span, sonder dat ooreenstemming bereik kon word. In die afgelope jaar is nuwe aanstellings in die span gemaak en riglyne vir die werkuitskomste vir elke professionele lid in die span is deur die Onderwysdepartement voorsien. Gevolglik het die manier van samewerking in die span verander en die werksproduktiwiteit van die span het verhoog.

Ek het dus die navorsing begin met die wete dat my spesifieke ervaring van samewerking my waarneming en interpretasie van die resultate kan beïnvloed. My studie van samewerking was egter in 'n ander konteks aangesien al die deelnemers dieselfde professie bekleed. Ek het dus nie geweet wat om van die deelnemers binne hul spesifieke konteks te verwag nie. Ek het van refleksie en memo's gebruik gemaak om seker te maak ek bly by die sieninge van die deelnemers in die studie. Tydens die dataverwerking is van in vivo-kodes gebruik gemaak om so na as moontlik aan die navorser se woorde en interpretasie van samewerking te bly.

Tydens die navorsingsproses het ek baie by die deelnemers geleer oor wat samewerking in hulle konteks behels. Ek het nuwe respek gekry vir die werk van onderwysers en vir die persone wat aan my studie deelgeneem het. My interaksie met die deelnemers het my eie lewe verryk – iets wat ek nie voor die tyd sou kon antisipeer nie. Een deelnemer het 'n klasstorie oor hasie en mol met my gedeel, wat baie vir my beteken het. Die storie het 'n lewensles vir my geword waaroor ek nog steeds reflekteer wanneer ek fokus verloor. Ek sal meer uitbrei oor die lewenslesstorie in hoofstuk 4 wanneer die interpretasie van die data bespreek word.

3.4.6.3 *Ryk, digte beskrywings*

Ryk, digte beskrywings ontwikkel uit gedetailleerde en gefokusde data wat op die navorsingsonderwerp gefokus is. Die data sal die deelnemers se sienings, gevoelens, bedoelings, aksies, kontekste en strukture van hul lewens ontbloot (Charmaz, 2006). Ryk data kan ingesamel word deur van verskillende en uiteenlopende databronne en metodes gebruik te maak. Die data se beskrywing kan verder verryk word deur te kyk na fisieke, beweging- en aktiwiteitbeskrywings. Die verskillende wyses van data-insameling, wat die skep van ryk data in hierdie studie moontlik gemaak het, is reeds onder triangulering bespreek.

3.5 ETIESE OORWEGINGS

3.5.1 Inleiding

Etiese oorwegings is 'n intrinsieke deel van kwalitatiewe sielkundige navorsing en sluit elke besluit in wat regdeur die hele navorsingsproses gemaak word (Sien 1.9). Volgens Allen (2011, p. 17) kan etiek beskou word as “the branch of philosophy that has to do with the study of morality – that is, how people make decisions about what is right or wrong in respect of behaviour that can influence the welfare of humans”. Etiese kwessies behels dus meer as die reëls vir etiese gedrag en beklemtoon die navorser se vermoë om etiese oordeel en optrede te gebruik (Brinkmann & Kvale, 2017). Die navorser het dus 'n etiese verantwoordelikheid teenoor hom/haarself, die deelnemers, en die sielkunde-professie om krities te wees oor sy/haar eie optrede (Corbin & Strauss, 2017). Die navorser kan ander konsulteer in situasies waar hy/sy onseker is oor die beste etiese besluit en optrede.

In die literatuur word verskeie etiese riglyne aanbeveel wat weens die bestek van die studie nie almal bespreek kan word nie. Etiese kwessies vanuit 'n gegronde-teorie-oogpunt verwys na ingeligte toestemming, vertroulikheid, eienaarskap en magsverhoudinge (Schiemer, 2017). Brinkmann en Kvale (2017) is weer van mening dat die vier velde van etiek wat algemeen in kwalitatiewe navorsing bespreek word, ingeligte toestemming, vertroulikheid, gevolge en die rol van die navorser insluit. Die etiese velde wat in die studie gevolg is, word vervolgens uiteengesit.

3.5.2 Vertroulikheid en anonimiteit

Respek vir vertroulikheid is 'n gevestigde etiese beginsel in navorsing en ook fundamenteel vir menswaardigheid (Given, 2008). Vertroulikheid in navorsing impliseer dat die persoonlike inligting

van die deelnemers beskerm sal word en hul reg op privaatheid gerespekteer sal word (Brinkmann & Kvale, 2017). Die deelnemers se identiteit is vertroulik gehou deur nie die name van die deelnemers te onthul nie. Aan elke deelnemer is 'n nommer toegeken vir die doeleindes van inligting wat in die studie gebruik mag word. Sodoende is verseker dat deelnemers anoniem sal bly in enige aanbieding of publikasie wat op die navorsing gebaseer mag wees (Creswell & Poth, 2018). Daar is perke aan anonimiteit wat ook aan deelnemers verduidelik is. Dit sluit byvoorbeeld in dat sekere konkrete beskrywings, name of direkte woorde deur kollegas identifiseer kan word. Sorg is dus tydens die dataverwerking en beskrywings gedra om dit sover moontlik uit te skakel.

Die identifiserende inligting van deelnemers is op die navorser se persoonlike rekenaar gestoor wat deur 'n wagwoord beskerm word (Given, 2008). Die transkribering van data sal vir vyf jaar veilig gestoor word om as bewys te dien dat die studie op 'n etiese wyse geskied het, soos vereis word deur die universiteit.

3.5.3 Gevolge van deelname

Die gevolge van 'n kwalitatiewe studie moet deeglik oorweeg word om moontlike skade aan die deelnemers sowel as die verwagte voordele van deelname aan die studie te bereken. Die beginsel *primum non nocere*, naamlik doen geen skade, rig die navorser in dié verband (Cohen et al., 2011, p. 542). Al die deelnemers moet dus volgens die beginsels van niebenadeling en bevoordeling ("beneficence") hanteer word. Die deelnemers in die studie is met respek, besorgdheid en regverdigheid hanteer en daar is in hulle beste belang opgetree (Creswell & Poth, 2018).

Al die deelnemers is dieselfde hanteer, met geen uitsondering nie, om seker te maak die navorsingsproses is billik, regverdig en gelykwaardig (Allan, 2016). Deelnemers as mense en hul opinies is met 'n hoë mate van respek hanteer (Cohen et al., 2011). Ek het doelbewus goeie verhoudings gebou en my rol as leerder beklemtoon aangesien mense van buite dikwels in 'n magposisie is. Dit het hulle in staat gestel om eerlike opinies te deel (Brinkmann & Kvale, 2017). Die bydraes van die deelnemers het almal bygedra tot die uitkomst en aanbevelings van hierdie navorsing. Hopelik kan die aanbevelings van hierdie studie 'n voordelige bydrae lewer vir die betrokke veldskool, asook personeel in ander skole.

3.5.4 Die rol van die navorser

Die navorser as 'n persoon is van kritieke belang vir die neem van etiese besluite in kwalitatiewe ondersoeke. Kennis van etiese beginsels rig die navorsing, maar die navorser as persoon moet die nodige oordeel kan gebruik om eties toepaslik op te tree. Die navorser se morele integriteit, kennis, ervaring, eerlikheid en regverdigheid speel dus 'n beslissende rol (Brinkmann & Kvale, 2017).

Volgens Brinkmann en Kvale (2017) moet navorsers die vermoë ontwikkel om van ryk, digte (“thick”) beskrywings gebruik te maak. Die beskrywings kan verder verdiep word deur die konteks waarin die aktiwiteite plaasvind te beskryf (Brinkmann & Kvale, 2017). Die navorser moet dus verstaan watter eienskappe van die situasie binne die konteks spesifieke etiese kwessies laat ontstaan. Die ontwikkeling van digte beskrywings kan as't ware beskou word as die manier waarop die navorser aanleer hoe om etiese kwessies te identifiseer en dienooreenkomstig te hanteer (Brinkmann & Kvale, 2017).

3.6 SAMEVATTING VAN DIE HOOFSTUK

Die fokus van hierdie hoofstuk was 'n bespreking van die navorsingsparadigma en metodiek om te wys hoe dit die navorsingsvrae van hierdie studie probeer beantwoord. Die metodes van deelnemerseleksie, data-insamelingprosedures en data-ontleding is ingesluit by die bespreking. Kwessies soos geldigheid, betroubaarheid, data-bekragtiging en etiese oorwegings is verder uitgelig. Die ontleding van die data en databevindinge word in Hoofstuk 4 aangebied.

HOOFSTUK 4

DATAVOORLEGGING EN NAVORSINGSBEVINDINGE

4.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word verslag gedoen oor die verwerking van die data wat by die onderwysers in 'n voldiensskool ingesamel is. Charmaz se gegronde-teorie-metode is gebruik om die navorsingsdata te ontleed, soos bespreek in 3.3.6.1. Die ondersoek is 'n poging om onderwysers se begrip en perspektiewe van samewerking tussen onderwysers en rolspelers (soos bv ouers, terapeute, sielkundiges ens.) te verstaan. Die temas wat uit die data gegenereer word, kan 'n bydrae lewer om die ontwikkeling van relasionele agentskap beter te verstaan; dit wil sê hoe die onderwyser relasionele agentskap uitoefen om daaglikse probleme op te los.

Die temas wat gekonstrueer is, sal in Hoofstuk 5 geïnterpreteer word deur van die teoretiese raamwerk van KHAT gebruik te maak. Die interpretasie van temas sal uiteindelik die vier subvrae van die ondersoek inlig, naamlik die samewerkingspraktyke van onderwysers, die begrip van relasionele agentskap, faktore wat samewerking bevorder of inhibeer en die verband tussen relasionele agentskap en samewerking.

4.2 AGTERGRONDINLIGTING

Agtergrondinligting oor die voldiensskool as gevallestudie word kortliks bespreek, asook die deelnemers se siening van inklusiewe onderwys en die personeel van die skool. Daarna word die temas en subtemas uiteengesit en in besonderhede bespreek.

4.2.1 Die voldiensskool

Hierdie Wes-Kaapse parallel-medium skool is doelbewus gekies vir die navorsing omdat dit 'n gevestigde voldiensskool is wat erken word vir sy samewerkende praktyke en inklusiewe waardes en houdings. Volgens die skoolhoof word 'n heelskoolbenadering gevolg en die skool maak hul eie planne om leerders te ondersteun. Die skool het 'n netwerk van professionele mense opgebou wat met tye gratis dienste aan die skool verskaf, soos opvoedkundige sielkundiges en terapeute. Die skoolhoof noem dat die respek van menswaardigheid 'n prioriteit is by die skool.

Die voldiensskool akkommodeer 472 leerders wat divers is in terme van ras, kultuur, sosio-ekonomiese status, taal, vermoë, ensovoorts. Onderwysers is meestal aangestel deur die Wes-Kaapse Onderwysdepartement, en een onderwyser se salaris word deur die skool se beheerliggaam betaal. Vyf assistente werk voltyds by die skool. Een assistent word per graad toegeken en deur die beheerliggaam betaal. Volgens die skoolhoof is daar 'n groot behoefte aan nog assistente, maar die skool het nie die nodige fondse vir salarisse nie. Die skool is 'n kwintiel 5-skool³ waar ouers wat nie die skoolfonds kan betaal nie, toenemend 'n uitdaging is. Volgens die skoolhoof kan 42% van die ouers nie die skoolgeld bybring nie.

Die leerders word in hoofstroomklaskamers gehuisves met 'n gemiddeld van 30 leerders in 'n klas. Die skool maak voorsiening vir leerders met 'n wye verskeidenheid leerhindernisse wat spesifieke mediese toestande, genetiese afwykings en neuro-ontwikkelingsteurnisse (intellektueel, kommunikasie, outisme, aandagtekort/hiperaktiwiteit, spesifieke leer- en motoriese gestremdhede) insluit. Die skoolgebou maak nie voorsiening vir leerders met fisieke gestremdhede, byvoorbeeld dié in rolstoele nie. Twee leerders in rolstoele word dus in die onderste klaskamers met 'n tutor geakkommodeer, wat deur die ouers befonds word.

Die leerders met intellektuele gestremdhede word in twee multi-graadklasse geakkommodeer en hulle volg nie die hoofstroomkurrikulum nie. Die klasonderwyser is verantwoordelik om 'n toepaslike leerprogram vir die leerders op te stel. Die skool het nie 'n leerondersteunerpos nie aangesien die leerders reeds in die laasgenoemde twee klasse ondersteun word. Een onderwyser in die multi-graadklas vervul wel die rol van leerondersteuner. Die skool kan leerders met intellektuele gestremdhede akkommodeer tot by Graad 6, waarna die leerders 'n heenkome in 'n ander skool moet soek, wat baie moeilik haalbaar is. Die skole vir leerders met spesiale onderwysbehoefte het min plek en die leerders voldoen nie altyd aan hulle toelatingsvereistes nie.

Daar is 'n atmosfeer by die skool dat almal daar is om ander te help, van die sekretaresse waar 'n mens aanmeld, instandhoudingspersoneel wat help met parkeerplek of die oopsluit van die voordeur na ure, die skoolhoof tot by die onderwysers wat in die gange groet en vra of 'n mens al gehelp is. Dit het

³ Openbare skole wat skoolgeld hef, word as kwintiel 4 of 5 gekategoriseer. Hierdie skole ontvang 'n aansienlik laer per capita staatstoelaag en verwag hoofsaaklik van ouers om die finansiële las van onderwysvoorsiening te dra.

voorgekom asof mense by die skool met selfvertroue optree en gelukkig voel om by die werk te wees. In die skool se klein ingangsportaal word aanhalings wat die skool se atmosfeer en bereidheid om van hulp te wees visueel op die mure voorstel, soos hieronder geïllustreer.



Figuur 4.1: Artefakte – Aanhalings

4.2.2 Inklusiewe onderwys

Die skool se webwerf⁴ beklemtoon die skool se inklusiwiteit deur van verskeie welbekende aanhalings gebruik te maak, soos blyk uit die onderstaande voorbeelde:

Every child is a different kind of flower and all together make this world a beautiful garden.

Fairness is not giving everyone the same thing; fairness is giving each person what they need to succeed.

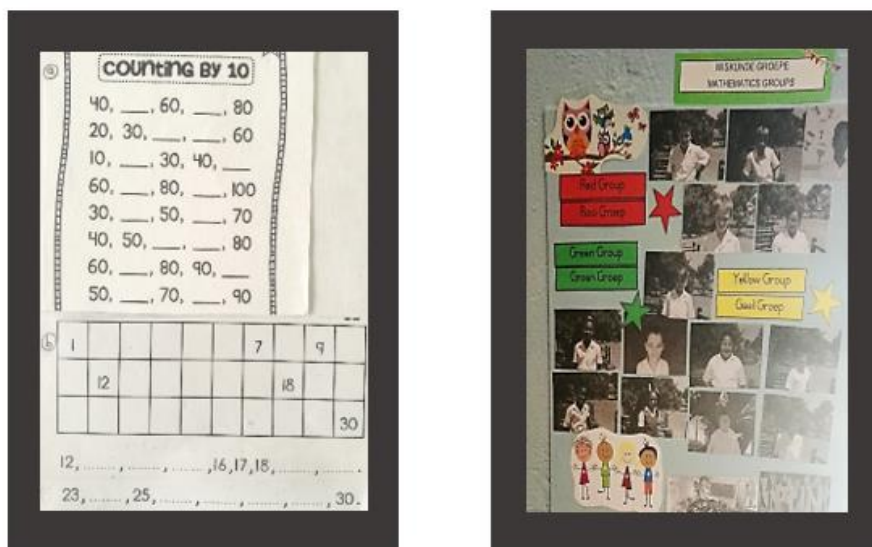
Uit my onderhoude met die deelnemers en waarneming van samewerkingsvergaderings het ek die indruk gekry dat die skool verbind is tot die insluiting van alle leerders. Die deelnemers het benadruk dat inklusiwiteit by 'n skool saam geskep word. Soos deelnemer 1 dit gestel het: “Die inklusiewe kultuur skep en almal saam aan boord is” (D1, O2:365–367)⁵. Deelnemer 2 het verwys na die rol van

⁴ Weerhou ter wille van beskerming van hulle identiteit

⁵ D1 verwys na deelnemer 1. O2 dui die tweede onderhoud as databron. 365–367 verwys na die lynnommers in die spesifieke transkripsie.

leierskap wat nodig is vir die implementering van inklusiewe onderwys en dat die skoolhoof moet voorloop vir inklusiewe onderwys en die standarde (D2, O2:1544–1546). Die deelnemers deel die oortuiging dat die personeel ’n kind-gesentreerde visie en missie moet deel. Soos deelnemer 2 dit gestel het: “Die eienskappe is dat hulle weer eens dieselfde visie en missie moet hê, die kind-gesentreerde, dit gaan nie oor die prestasie nie” (D2, O1:1287–1291). Onderwysers moet die nodige denkskuiwe maak en “inkoop in inklusiewe onderwys” is dus nodig (D1, O1:529–532). Die proses behels dat alle diverse leerders betrek word. Soos deelnemer 1 dit gestel het: “Omdat ons inklusief is, het ons verskillende leerders en nie net verskillende persoonlikhede nie, maar verskillende behoeftes” (D1, O1:32–34). Onderwysers het die verantwoordelikheid om inklusiwiteit te bemark en die skep van ’n inklusiewe kultuur begin by die onderwyser (D1, O2:371–374; D1, O2:375–380). Deelnemer 1 het ’n interessante punt gemaak dat personeel gereeld herinner moet word om saam die inklusiewe kultuur te skep, dit wil sê die skep van ’n inklusiewe onderwyskultuur is voortdurend van aard: “Dat mens gereeld herinner word daarvan en dat jy saam ’n kultuur skep vir inklusiwiteit” (D1, O1:944–945).

Die onderwysers se fokus op die insluiting van leerders se uiteenlopende behoeftes is waargeneem tydens refleksie-onderhoude en ondersteun deur klasartefakte, soos lesaktiwiteite, klasgroepe, plakkate, visuele diagramme om leerinhoud te verduidelik, verskillende praktiese handvaardigheid aktiwiteite, ensomeer. Onderwysers in die grondslagfase maak van groepwerk gebruik om voorsiening te maak vir leerders wat verskillende vlakke van leerondersteuning benodig. In die twee klasse vir leerders met intellektuele gestremdhede word differensiasie van leeronderrig toegepas om voorsiening te maak vir multigrade in een klas. Die differensiasie van werk, waar die leerders verskillende telaktiwiteite moes voltooi, word in die onderstaande artefakvoorbeelde gedemonstreer. Die een groep (a) moes ’n werksaktiwiteit voltooi waar in tiene getel word, terwyl die ander groep (b) eers hardop saamgetel het, en daarna die werkkaart van tel in ene voltooi het. ’n Kleurgroepstelsel word in die klas gebruik om die voltooiing van werk in verskillende graadgroepe van mekaar te onderskei. Die leerders is byvoorbeeld vir wiskunde in drie groepe ingedeel, naamlik groen, rooi en geel. Elke groep word van mekaar onderskei deur ’n gekleurde ster wat aangebring is op die werksaktiwiteitbokse waaruit aktiwiteite gehaal word. Die kleurgroepe word visueel voorgestel met foto’s teen die muur, soos wat in die onderstaande foto’s gedemonstreer word.



Figuur 4.2: Artefakte – Differensiasie van werk⁶

Al die deelnemers het baie uitdagings genoem ten opsigte van die toepassing van beleide en het spanning ervaar om 'n kind-gefokusde inklusiewe benadering te volg met die huidige beleide, kurrikulum en assesseringsvoorskrifte. Die uitdagings en praktiese realiteite van inklusiewe onderwysbeleide in die skool sal volledig bespreek word onder die tema van faktore wat samewerking bevorder en inhibeer (Sien 4.3.3).

4.2.3 Personeel

Deelnemers beskryf die personeel as 'n sterk span met baie gees wat lekker saamwerk (D1, O1:384–385). Deelnemer 2 noem dat sy tuis voel by die personeel (D2, O1:601–602) en die verhoudings tussen personeel blyk dieper te wees as bloot kollegas wat saamwerk (kollegiaal). Soos deelnemer 3 dit gestel het: “Dit voel vir my ons werk as 'n familie saam oor ons neem mekaar in ag” (D3, O1:553–555). Tydens moeilike persoonlike omstandighede het die deelnemers die personeel se ondersteuning ervaar as 'n veilige hawe (D2, O1:606–609). Soos deelnemer 4 dit stel, “Want dan wanneer jy die dag wil huil en iets het nou gebeur en miskien partykeer nou maar by die huis ook iets skeef geloop of 'n kind wat jy nou oor bekommerd is, dan is dit asof almal jou net so toevou en jou net so beskerm”

⁶ Kleur met opset verdonker om identiteit te beskerm

(D4, O2:297–302). Al die deelnemers het genoem dat hulle van grappe gebruik maak, soms tydens vergaderings (D3, R2: 61–63) en ander kere oor hulself (D2, O1:1118–1119). Soos deelnemer 4 dit stel: “nou ja, dit is altyd so, ons lag altyd lekker, baie lekker saam. Dis al, dis ons behoud dink ek” (D4, R2:223–225). Die grappe help die personeel om te ontlaai (D1, O2:510) en dus hul daaglikse uitdagings en stres te hanteer.

4.3 NAVORSINGSBEVINDINGE

Die bevindinge word in terme van die deelnemers se ervaring van samewerkingsaktiwiteite in ’n voldiensskool uiteengesit. Die hooftemas en sub-temas word skematies voorgestel in die onderstaande Tabel 4.1. Die bevindinge sal vervolgens aangebied en bespreek word volgens die temas en sub-temas wat geïdentifiseer is.

Tabel 4.1: Hooftemas en subtemas

HOOFTEMA	SUB-TEMA	
Tema 1: Samewerking as ’n hulpbron	1.1	Uitbrei van kennis
	1.2	Samewerkingsproses: instemming tot gemeenskaplike doel, saam bespreek, saam besluite neem, saam oplossings vind en saam verantwoordelikheid neem
	1.3	Verskillende tipes samewerking binne die skool
	1.4	Verskillende tipes samewerking buite die skool
Tema 2: Stelselveranderinge deur agentskap te gebruik	2.1	Motiewe gebaseer op sosiale geregtigheid
	2.2	Self-evaluering en refleksie
Tema 3: Faktore wat die ontwikkeling van samewerking bevorder of inhibeer	3.1	Verhoudinge bou en mekaar leer ken, bevorder samewerking
	3.2	Kennis en gebruik van sterk en swak punte bevorder samewerking en relasionele kundigheid
	3.3	Onderwysers se invloed, keuse en mag word deur die onderwysstelsel se rigiede voorskrifte en beleide belemmer, wat samewerking met die Onderwysdepartement inhibeer

4.3.1 Tema 1: Samewerking as ’n hulpbron

Samewerking strek baie verder as die ervaring van onderwysers wat suggereer dat dit goed en lekker is om saam te werk in dié skool. Die deelnemers beskou die skool as ’n goeie praktyk omdat almal saamwerk (D4,O1:1748–1749) en samewerking as sodanig is dus belangrik om die inklusiewe onderwysstelsel te laat werk. Soos deelnemer 1 dit gestel het: “... samewerking is baie goed en [’n] baie belangrike ding om ’n sisteem of iets te laat werk” (D1, O1:828–829). Die voordeel van

samewerking is dat onderrig meer toeganklik gemaak word vir die kind (D1, R1:116–118). Samewerking met ander word beskou as 'n hulpbron vir meer effektiewe onderrig. Soos deelnemer 4 dit gestel het: “As jy saamwerk en jy het al daai goed, jy kan al daai mense inroep, dan kry jy net beter resultate en ons kinders kom iewers” (D4, O1:1694–1696). Samewerking kan beskou word as 'n vaardigheid wat aangeleer kan word, soos deelnemer 2 dit gestel het: “Partykeer werk jy saam met mense wat jy saamgegooi word mee en jy leer maar saamwerk met hulle” (D2, O2:831–833).

Die subtemas, wat uitbrei hoe die deelnemers samewerking as 'n hulpbron in die skool verstaan en gebruik, word vervolgens bespreek. Eerstens word gekyk na samewerking wat onderwysers se kennis uitbrei, tweedens word die proses van samewerking bespreek as aktiwiteite met gemeenskaplike doelwitte waar gesamentlike besluite, oplossings en verantwoordelikheid geneem word, derdens die verskillende tipes samewerkingsverhoudings wat binne die skool voorkom en laastens die verskillende tipes samewerkingspraktyke wat buite die skool voorkom.

4.3.1.1 Subtema 1.1: Uitbrei van kennis

Deelnemers het samewerking beskou as die ondersteuning wat deel uitmaak van hul alledaagse interaksie met onderwysers en terapeute by die skool. Die subtema van belang is dat die deelnemers ondersteuning meestal beskou het as die gebruik van mekaar (D2, O1:1032–1033) se kennis en ervaring (D2, O1:1070–1071). Die deelnemers het ander mense dus beskou as 'n hulpbron om hul kennis uit te brei. Soos deelnemer 1 dit gestel het: “... so dit help om uit ander mense se kennis te tap en om net te sien hoe dit 'n bietjie op 'n ander manier gedoen kan word” (D1, O1:762–764). Die deelnemers het gevoel dat onderwysers 'n kultuur van inklusiewe onderwys kan skep deur saam met ander te werk (D1, O1:773).

Deelnemers het hul kennis op verskeie maniere uitgebrei, byvoorbeeld deur die deel van aktiwiteite (D3, O1:989), raad oor SIAS-vorms (D3, O2:711–713), deel van akademiese hulpbronne (D1, R1:37–38), uitruil van akademiese bronne (D2, R1:148–149) en wenke oor onderrigtegnieke. Soos deelnemer 3 dit gestel het: “Ja, ons help mekaar, as die een vra byvoorbeeld, ek sê byvoorbeeld soos met die renaming ek weet nie nou meer watse kant toe nie, gee vir my tips” (D3, R1:101–103), en genoem deur deelnemer 1: “As ons agtergekom het iets werk lekker – 'n tegniek of ding in jou leerondersteuning of in jou klas, dan is dit ook waar ons mekaar die idees mee deel en help met die goed” (D1, O2:128–133). Verder het deelnemers geleer deur ander onderwysers te observeer, soos genoem deur deelnemer 2: “... sy is miskien 'n kwaai juffrou, maar sy is 'n baie goeie juffrou en baie ander dinge, gaan kyk hoe doen sy dit [observasie], en ons so bymekaar geleer” (D2, O1:861–864),

of ander skole se leerprogramme, soos genoem deur deelnemer 1: “Dis maar hoe ons saam met hulle gewerk het, hulle het net vir ons kon wys wat hulle doen en was baie nice” (D1, O2:465–467). Deelnemer 1 het genoem dat ’n skool hul praktiese handvaardigheidsprogram gegee het om te gebruik (D1, O1:752–754). Die gebruik van ander mense het ook emosionele ondersteuning ingesluit, soos wat deur deelnemer 4 gestel is as: “Jy moet iemand hê wat vir jou net, wat vir jou kan idees gee, of net met jou kan praat, dat daai persoon net vir jou kan sê, maar weet jy ek het dieselfde ervaring in my klas en ek het dit gedoen” (D4, O1:1898–1901).

Die verskillende maniere waarop deelnemers dus hulle kennis uitbrei, behels die uitruil van hulpbronne, idees, raad, inligting, besprekings, programme, waarnemings en demonstrasies. Deelnemers het die woord “deel” meestal gebruik om die proses van kennisuitbreiding te verduidelik; gevolglik kan die aard van samewerking as wederkerig beskou word. Deelnemers het baie meer verwys na ondersteuning wat informeel tussen kollegas plaasvind, wanneer inligting gedeel word vir spesifieke uitdagings. Die afleiding kan gemaak word dat hierdie manier van kennis uitbrei ook as professionele leer beskou kan word en die onderwyser bemagtig om alledaagse uitdagings te hanteer.

4.3.1.2 Subtema 1.2: Samewerkingsproses: Instemming tot ’n gemeenskaplike doel, saam bespreek, saam besluite neem, saam oplossings vind en saam verantwoordelikheid neem

Die samewerkingsproses behels dat die personeel as ’n span of as ’n groep tydens samewerkingsaktiwiteite instem tot ’n gemeenskaplike doel. Almal deel die verantwoordelikheid om die skool se gemeenskaplike doel te bereik. Een deelnemer het die skool vergelyk met ’n skip: “Ek noem altyd die skool [is] soos ’n skip, almal het ’n deel aan hierdie skippie wat hy moet doen om die skip te laat vaar” (D1, O1:907–910).

Kommunikasie aan die personeel oor die skool se einddoel is nodig, want as almal nie dieselfde doel of visie het nie, dan sal die skip nie in een rigting gaan nie (D1, O2:257–262). Die einddoel moet dus aan almal bekend wees sodat mense kan instem tot ’n gemeenskaplike doel: “Dat almal dieselfde doel het of dieselfde uitkoms het” (D1, O1:818–820). Die voldiensskool is bekend vir hulle kind-gesentreerde visie en die personeel se ondersteuning van inklusiewe onderwys, soos reeds genoem. Soos deelnemer 3 dit gestel het: “Mekaar help om aktiwiteite uit te werk in daai opsig en met die verskillende tipe kinders wat jy het of so, om hulle ook te akkommodeer” (D3, O1:989–992).

Die doel van samewerkingsaktiwiteite sal noodwendig verskil en afhang van die primêre taakfokus. Die doel van elke samewerkingsaktiwiteit moet dus aan die groeplede gekommunikeer word of saam

geformuleer word. Soos deelnemer 4 dit gestel het: “As ons ’n doel wil bereik, moet ons saamwerk, ons moet al twee weet wat van ons verwag word, ons moet weet wat ons doel is” (D4, R1:105–107). Dieselfde doel is dus belangrik vir ’n groep se samehorigheid en sodat almal na dieselfde uitkoms toe werk. Een deelnemer beskou die skepping van dieselfde doelwit as nodig om die groep ’n eenheid te maak (D1, O1:874–876).

Die proses van samewerking kan beskou word as saam praat en saam beplan (D2, O1:1156–1157), waar die probleem oopgestel word (D4, O2:310) en saam aan oplossings gedink word, want almal is daar om te help (D1, O1:773–776). Soos deelnemer 4 dit gestel het: “Jy kan nie alleen staan nie, want jy het net nooit daai genoeg kennis nie en jy het ook nie genoeg tyd, jy alleen om alles te gaan uitvind om nou ’n spesifieke kind se probleem aan te spreek nie, maar as jy saamwerk kan jy die probleem oopstel” (D4, O2:304–310), en verder: “Ons weet nou nie verder nie en dan gee almal van ons ons mening wat ons nog kan probeer” (D4, O1:1653–1654). Almal in die groep werk saam aan besluitneming (D1, O1:921–922) en die afleiding kan gemaak word dat dit deel is van die personeel se samewerkingsproses. Een deelnemer beskou samewerking as ’n vennootskap wat wyer strek as dat die een vir die ander een sê wat om te doen (D2, R2:223–224).

Deelnemer 3 se beskouing van hul graad se beplanningsvergadering was in sterk kontras met die ander deelnemers s’n. Die deelnemer beskryf die samewerkingsproses as een waar sy meestal vir die graadhoof om hulp vra, omdat sy (graadhoof) meer weet, wat verskil van die ander deelnemers se onderskeie graadsamewerkingsvergaderings waar hulle saam aan oplossings dink. Deelnemer 3 het genoem dat die werk en aktiwiteite deur die graadhoof aan die deelnemers gegee word, wat verskil van die ander deelnemers wat die werk saam bespreek en saam beplan. Verder beskou die deelnemer die graadhoof as bo haar (hiërargie), terwyl ander deelnemers verwys het na vennootskappe onder mekaar en dat onderwysers nie onder die graadhoof is nie, dus by implikasie gelykes is. In die onderstaande Tabel 4.2 word die verskille tussen deelnemer 3 se beskouing van hul graadbeplanningsvergadering en die ander deelnemers se onderskeie vergaderings aangedui.

Tabel 4.2: Verskille in persepsies van samewerking tydens graadvergaderings

Deelnemer 1, 2 en 4	Deelnemer 3
...saampraat met mense,...saam beplan... (D2, O1:1156–1157) ...sal nie kan skool hou...as jy nie...saam beplan nie (D2, R1:166–167).	Dit is basies alles wat ons moet doen, gee sy vir ons. Sy gee vir ons die beplanningsbladsy so uitgetik, wat jy wanneer watter dag moet doen (D3, R1:32–34).
...saam aan probleme dink en...nie alleen is nie. (D1, O1:775–776). ...as jy saamwerk, kan jy die probleem oopstel. (D4, O2:309–310). ...almal werk...saam aan besluitneming (D1, O1:921–922).	(vra hulp) maar ja, merendeel vir x (graadhoof) omdat mens nou dink omdat sy graadhoof is en sê sy weet meer, of sy is meer gekonfyt in die storie (D3, R1:131–133).
Ons het 'n sterk vennootskap wat wyer strek as net een sê vir die ander een wat om te doen (D2, R2:223–224). Ek's die graadhoof en hulle's onder my. Dan sit ons saam met, daar's nie van onder my of so nie, ons werk saam, dan besluit ons... (D4, O1:1447–1449).	Nee, ek voel dit is waar jy leiding kry waar jy rigting kry en so, hoe kan ek nou sê, dan um kan, jy het nou jou take en al die goed gekry en jy voel sy is bo jou, jy werk onder haar en jy moet, nie sê gehoorsaam wees daaraan nie, maar bedoel jy moet jou werk doen en jou take verrig (D3, R1:158–162). So ek voel in 'n mate ek bedoel sy's ons graadhoof en so sy het meer ondervinding as ek so in 'n mate sien 'n mens – nie sien op na 'n persoon maar jy sal tog – so 'n persoon sal tog vir jou reg help (D3, O2:249–253).
[Saam verantwoordelikheid neem] Jy wil nie alles by jouself doen nie, jy wil iemand hê om dit saam met jou doen en seker te maak alles kom reg uit (D1, R2:120–122)	

Die veldnotas en reflekerende memo's wat ek tydens my waarneming van die beplanningsvergaderings gemaak het, het bogenoemde verskille in die proses van samewerking tussen deelnemer 3 en deelnemer 4 ondersteun. In die onderstaande Tabel 4.3 kan 'n opsomming van die veldnotas en memo's gevind word wat ek tydens deelnemer 3 en 4 se graadbeplanningsvergadering gemaak het. Albei deelnemers is in die grondslagfase en werk saam met drie ander onderwysers in dieselfde graadgroep, wat dit ideaal gemaak het om dié vergaderings met mekaar te vergelyk. Deelnemers 1 en 2 se leerders volg nie almal die hoofstroomkurrikulum nie en is gevolglik nie ingesluit in die vergelyking nie.

Tabel 4.3 Veldnotas en memo's van beplanningsvergaderings

Tipe observasie	Deelnemer 4: Weeklikse graadbeplanning (4 onderwysers in dieselfde graad)	Deelnemer 3: Weeklikse graadbeplanning (4 onderwysers in dieselfde graad)
	Datum: 25/05/2018	Datum: 26/04/2018
	Plek: Graadhoof se klaskamer	Plek: Graadhoof se klaskamer
Veldnota	Doel van aktiwiteit: Assessering van vraestelle	Doel van aktiwiteit: Beplanning vir die week en einde van die kwartaal se assessering
Veldnota	Die vraestelle se opstel is verdeel in die groep en elkeen neem verantwoordelikheid vir 'n spesifieke vak. Die voltooide vraestelle sal met mekaar gedeel en gebruik word.	Onderwysers ontvang die voltooide werksbeplanning vir die week, wat deur die graadhoof voorberei is. Die graadhoof verduidelik die verskillende leerarea-aktiwiteite wat beplan is vir die week volgens haar beplanning.
Veldnota	Lede in die groep vra spontaan vrae en almal is gemaklik om hulle opinie en raad te gee. Informele en gemaklike manier van saamwerk. Van die personeel kom en gaan tydens die vergadering. Een persoon het genoeg inligting gekry om verder te werk aan die vraestel en die vergadering verlaat sodat sy betyds kan klaarkry. Een persoon wat laat was met die voltooiing van die vraestel, het hulp ontvang met die plak van som-voorbeelde, wat persoon gevoel het is te moeilik om op die rekenaar te doen.	Die groep is baie stil en luister meestal vir die graadhoof wat al die aktiwiteite in besonderhede verduidelik. Sy gee duidelike leiding en is baie spesifiek oor wat verwag word. Deelnemer 3 vra hulp aan die einde vir vier leerders in haar klas wat met 'n wiskundetegniek sukkel. Sy wil die graadhoof se metode van verduideliking in haar klas observeer en uitprobeer. Ander lede het baie min vrae gevra en een jong onderwyseres het deur die hele vergadering nie 'n woord gesê nie.
Memo	Baie goeie samewerking! Tydens die samewerking het almal gelag en saamgesels, ten spyte van die tydsdruk en gejaag om die vraestelle klaar te kry. Almal het so gemaklik gelyk en lyk of hulle altyd so saamwerk, vermoed samewerking is deel van hul daaglikse interaksie met mekaar.	Geforseerde samewerking? Geen spontaneïteit nie, meer gestruktureerd. Samewerking meer formeel, definitief 'n "top-down"-benadering van die graadhoof af. Die twee jonger onderwysers lyk nie gemaklik nie – effens gespanne, dalk werksdruk? Deelnemer 3 was baie gemaklik en het die graadhoof vir hulp gevra. So die groep het nie die werk saam beplan nie en ook nie probleme bespreek nie.

Deelnemer 3 het egter op ander maniere met die tutors in haar klas, terapeute, kollegas en die skool se ondersteuningspan saamgewerk. Die deelnemer beskryf haar verstaan van die proses van samewerking met diegene as een waar almal koppe bymekaar sit om oplossings te vind en saam besluite neem (D3, R2:447–449). Die deelnemer se samewerking met twee tutors in haar klas word beskryf as een waar saamgestem en idees gedeel word, soos deelnemer 3 dit gestel het: “[Tutor] en toe het hulle saam met my gestem. Toe sê sy vir my maar ons vat die papierbord en die rante van die papierbord knip ons dat hy soos fraiings en goeters soos die maanhare en goeters. Jy weet so sy help my baie met idees en goeters” (D3, O2:595–600). Samewerking met die skool se ondersteuningspan

word as gesamentlike besluite beskryf: “[Skool-ondersteuningspan] ... en dan op die ou eind jy weet, het almal nou hulle idees gegee en dan besluit ons maar ok ons gaan nou dit en dit” (D3, R2:64–66).

Die redes vir deelnemer 3 se verskillende tipes samewerking word op twee maniere verduidelik. Eerstens noem die deelnemer dat jy kan kies met wie jy saamwerk wat sal afhang van die probleem. Sy stel dit soos volg: “Ja, en ek bedoel sien net dat ek saam met die assistente kan en met my kollegas of my graadgroep se mense kan ek ook saam mee werk. Ek bedoel gewoonlik is dit maar as daar ’n probleem of ’n ding dan moet jy maar van die ‘basics’ af begin. Dit hang af wat jou probleem is of die kind se probleem of wat ook al” (D3, O1:757–762). Hierdie aspek, waar die deelnemer weet wie kan help met wat, dui op relasionele kundigheid. Tweedens is die deelnemer van mening dat daar verskillende maniere is waarop mense saamwerk, naamlik: “Daar is verskillende tipes of nie tipes nie, maar maniere om saam te werk” (D3, R2: 427–432).

Die verskillende tipes of maniere van samewerking sal afhang van die taakfokus of die doel van die samewerkingsaktiwiteit. Deelnemer 3 beskou die doel van die beplanningsvergadering as een “waar jy leiding kry, waar jy rigting kry en so” (D3, R1:158). Die deelnemer is gelukkig oor die manier van samewerking, soos gestel deur die deelnemer: “Ons onderwysers, of veral soos ons graadgroep werk lekker saam en ons deel met mekaar en help mekaar en jy het takies en goeters wat jy moet doen” (D3, O1:406–408). Die doel van die graadbeplanningsvergadering in die grondslagfase word beskou as bespreking van die week se beplanning wat deur die graadhoof voorberei word, waarna die onderwysers uitdagings met leerders kan bespreek. Die deelnemer se interpretasie van die doel van die vergadering stem dus ooreen met haar verwagtinge en die manier waarop dit in die verlede gedoen is. Die deelnemer se beskouing van samewerking met die skool se ondersteuningspan het egter verskil, naamlik: “Um en dan elkeen, ons club saam en ons probeer mekaar help en ondersteun en raad gee” (D3, R2:80–82). Gevolglik het die deelnemer van verskillende tipes samewerking gebruik gemaak, afhangende van die doel of taakfokus van die vergadering volgens haar verstaan.

4.3.1.3 Subtema 1.3: Verskillende tipes samewerking binne die skool

Die derde subtema kyk na die verskillende tipes samewerking in die skool. Samewerking word algemeen binne skole gebruik waar roetine-samewerking deel is van die skool se daaglikse struktuur en roetine. Deelnemer 2 noem heel tereg dat “samewerking nou meer gestruktureerd is” (D2,O2:1856–1858) en sonder samewerking sou daar “chaos gewees het” (D2,O2:1848–1849).

Interaktiewe samewerking vind egter ook informeel by die skool plaas tussen personeellede, met terapeute, ouers, assistente en/of tutors. Die tipe samewerking kan vooraf beplan wees, byvoorbeeld waar onderwysers afsprake met ouers of terapeute maak of dit kan onbepland gebeur. Al die deelnemers verwys na die gebruik van informele samewerking by die skool wat al hoe meer dikwels plaasvind. Soos deelnemer 2 dit gestel het: “Ek kan nou vir haar leer dat as ons samewerking praat dan doen is dit nou al hoe meer dikwels” (D2, O1:1160–1162). Die samewerking is gebaseer op gereeld praat met mekaar, dus heeltyd kommunikasie (D1, R1:26–28).

Die informele samewerking behels ondersteuning vir alledaagse take, wat ook buitemuurse aktiwiteite insluit. Soos deelnemer 1 dit gestel het: “Omdat ek nou ook soos in beheer is van die fashion show⁷, help sy baie om te ry vir dit, want ek gaan nou weer ry vir iets anders en um so dit help as mens mekaar, en ek kan haar nou weer vir haar op ander maniere help, dis lekker want dit maak eintlik die werk ligter” (D1, R1:132–137). Deelnemer 3 noem dat sy hulp kan vra in die aande op die personeel se WhatsApp-groep (D3, O1:411–413). Deelnemer 4 se samewerking met onderwysers in die graadgroep spreek ook tot hierdie tendens waar ondersteuning baie gereeld plaasvind, byvoorbeeld ’n kollega wat kos warm maak en bring tydens speelgrond diens (D4, R2:203–2050). Informele addisionele ondersteuning word ook gegee vir werktake wat nie deel uitmaak van die skool se roetine-vergaderings nie. Soos gestel deur deelnemer 4: “Ons het nou al heelweek het ons nou al saam gesit en mekaar gehelp dat almal nou hulle regte goed het en op die ou end die inligting, genoeg inligting het om dan jou vraestel saam te stel” (D4, R2:101–104) en waar die deelnemer agterraak met haar werktake: “So sy sal altyd as ek nou vir haar vra en vashaak, ek raak te uhm stadig dan, dan sal sy vir my kan help en sê skeur en so, sy skeur baie vinniger as ek, want dan kan sy vir my help dat sy plak dat ek nie deurmekaar raak nie” (D4 R2:142–145).

In die onderstaande Tabel 4.4 kan ’n opsomming gevind word van die deelnemers se data oor roetine-samewerkingspraktyke in die skool. Roetine-samewerkingsvergaderings vind op spesifieke dae en tye plaas, met groeplede wat meestal dieselfde bly, soos in die beplanningsvergadering, maar dit kan ook wissel, soos wanneer die skool se ondersteuningspan bymekaar kom. Die doel van elke roetine-vergadering is aan die hele skool bekend en dit is verpligtend om by te woon. Die hele

⁷ Dit is ’n jaarlikse fondsinsamelingsprojek wat die skoolkonsert vervang het.

personeel is bekend met die uitkomst wat nodig is in die vergaderings om te voldoen aan die skool se vereiste riglyne.

Tabel 4.4: Roetine-samewerkingsvergaderings in die skool

Samewerkings-vergaderings	Groeplede	Doel
Graadbeplanning	Onderwysers van elke graad en die graadhoof	Saam beplan, bespreek en koördinerings van werktake
Skool-ondersteuningspan	Skoolhoof, akademiese hoof, 2 x graadhoof, onderwyser en ander personeel betrokke by die leerder wat bespreek word	Gevallebesprekings van leerderuitdagings (akademies, gedrag of maatskaplik) en besluit saam op 'n ondersteuningsplan
Graadhoofde	Departementshoof en graadhoofde	Inligting, beplanning en bespreking van verwagte uitkomst
Akademiese beplanning	Akademiese hoof en graadhoofde/ Departementshoofde	Inligting, beplanning, bespreking en koördinerings van akademiese take
Personeel	Die akademiese personeel, skoolhoof, akademiese hoof	Werkswinkels, opleiding, koördinerings van take en inligting word gekommunikeer
Ope ouerdag (begin van die jaar)	Onderwysers en klas se ouers	Bekendstelling van die nuwe klasonderwyser en bespreek verwagtinge van die ouer asook die hantering van probleme
Arbeidsterapie-ondersteuning	Onderwyser en die arbeidsterapeut	Arbeidsterapie vir leerders – onttrek leerders uit klas of gee praktiese hulp aan onderwyser in die klas
Spraakterapie-ondersteuning	Onderwyser en die spraakterapeut	Spraakterapie vir leerders – onttrek leerders uit klas of praktiese hulp aan onderwyser in die klas
Klasassistent	Onderwyser en die assistent	Assistent help met groepwerk op mat en assessering van leerders
Klastutors	Tutor en betrokke klasonderwyseres	Tutor word deur ouers betaal om hulp te verleen aan 'n kind met fisieke uitdagings
Skoolhoof	Skoolhoof en enige personeellid	Bespreek spesifieke uitdaging en probeer oplossings vind

Die inligting in die bostaande tabel kan gebruik word om die samewerkingstruktuur van die skool beter te verstaan, asook die doel van elke vergadering. Die skool se samewerkingsaktiwiteite kan verder gegroepeer word volgens die frekwensie daarvan om vas te stel watter aktiwiteite die meeste

voorkom. In die onderstaande Tabel 4.5 word die samewerkingsaktiwiteite volgens frekwensie gegroepeer.

Tabel 4.5: Frekwensie van samewerkingsaktiwiteite

DAAGLIKS	WEEKLIKS	ELKE 2DE WEEK
<p>Assistente (elke graad deel een assistent – paar uur elke dag) Doel: Help met groepwerk/take en assessering</p>	<p>Graadbeplanning Doel: Saam beplan, bespreek, besluit en koördinerend van take</p>	<p>Personeelvergadering Doel: Opleiding, werksinkels en kommunikasie van skoolhoof oor skoolverwante sake</p>
<p>Informele samewerking Soggens – personeel Kollegas – in graad Doel: Om kennis uit te brei en vir hulp</p>	<p>Skool-ondersteuningspan Doel: Gevalle bespreek en 'n individuele ondersteuningsplan opstel</p>	
	<p>Terapeute Doel: Terapie aan leerders. Informele samewerking soos moontlik</p>	

Die deelnemers het genoem dat hulle die meeste met die onderwysers in hul graadgroep saamwerk en elke dag interpersoonlike kontak het, hetsy in die personeel se 15-minute-vergadering in die oggend of tussen klasse om gou iets by 'n graadkollega uit te vind. Verder werk onderwysers vir 'n paar uur elke dag saam met 'n assistent. Dit geskied volgens 'n ruilrooster, want een assistent word deur elke graad gedeel. Samewerking wat weekliks plaasvind, is die graad se beplanningsvergadering, skoolondersteuningspanvergadering en informele samewerking met terapeute. Die onderwysers neem beurt om leerders met uitdagings in die skool se ondersteuningspanvergadering te bespreek en elke personeellid is dus nie by elke weeklikse kontakvergadering nie. Die informele samewerking met terapeute hang ook af van diegene wat terapie ontvang; gevolglik is samewerking ook nie noodwendig weekliks nie.

Die samewerkingsaktiwiteit van belang is dus die graadbeplanningsvergadering waar die onderwysers in 'n graadgroep weekliks vergader en die akademiese werk se doele, take en verantwoordelikhede deel. Die deelnemers het almal genoem dat hulle goed of lekker saam met hul kollegas in die graadgroep werk, soos gestel deur deelnemer 4: “Ons vier, maar ons werk baie lekker saam” (D4, O1:675); deelnemer 3: “Ons onderwysers, of veral soos ons graadgroep, werk lekker saam en ons deel met mekaar en help mekaar” (D3, O1:406–408); deelnemer 2: “... ons samewerking dink ek is goed in die sin dat ek ken haar (D2, R2, 106–107); en deelnemer 1: “... ek kyk baie op na

haar, ek leer vreeslik by haar” [sameswering met deelnemer 2] (D1, R1:63–64). Deelnemers het dus met hul onderskeie graadgroepe geïdentifiseer en noem dat hulle mekaar ken, mekaar help en by mekaar leer. Daar kan afgelei word dat deelnemers ’n wedersydse begrip vir mekaar se sterk punte (kundigheid) het en weet vir wie om hulp te vra.

Deelnemer 1 en 2 het saamgewerk in hul departement, terwyl die ander deelnemers in die grondslagfase met hul onderskeie graadgroepe saamgewerk het. Die onderstaande Tabel 4.6 illustreer die vergelyking van veldnotas en memo’s van die drie samesweringsprosesse:

Tabel 4.6: Graadbepanning: Vergelyking van veldnotas en memo’s

	Deelnemer 1 en 2 (2 in totaal)	Deelnemer 3 (3 onderwysers en graadhoof)	Deelnemer 4 (3 onderwysers en graadhoof)
Kenmerke van sameswerings-proses	Deelnemers deel idees, hulpbronne en werkvle met mekaar. Hulle gebruik mekaar se sterk punte en vul mekaar aan deur te deel waarmee elkeen goed is of kennis van dra.	Goeie kommunikasie van graadhoof oor verwagtinge en besonderhede van akademiese uitkomste vir die komende week. Koördinerings van werktake.	Inligting en idees is met mekaar gedeel oor die assesserings-vraestelle. Almal in die groep het ’n bydrae gelewer deur te vra vir hulp, of om ondersteuning te gee. Deelnemers het mekaar se sterk punte gebruik en mekaar aangevul.

Veldnota en memo	<p>Informele geselstrant en 'n vennootskap-verhoudingstyl, waar albei se opinies en idees gerespekteer word. Die twee deelnemers se klasse doen egter nie dieselfde werk nie. My indruk is dat die twee deelnemers mekaar ook as 'n klankbord gebruik.</p>	<p>Meer formele bestuurstyl by vergaderings. Die graadhoof gee die beplanning van die week en werktake aan die deelnemers. Die graadhoof gesels oor die inhoud van die beplanning, asook sekere metodes vir Wiskunde. Min interpersoonlike interaksie tussen die groeplede. Alle vrae word aan die graadhoof gestel, maar geen besprekings het plaasgevind nie. Een nuwe jong onderwyser het glad nie in die vergadering gepraat nie.</p>	<p>Groeplede het die opstel van vraestelle verdeel sodat elkeen verantwoordelik is vir spesifieke vakke, wat deur die groep gedeel word en vir assessering gebruik word. Spontane interaksie deur al die groeplede is opgemerk. Dis asof die deelnemers die vryheid van ruimte gekry het om hardop te dink en vrae te vra. Die indruk is dat die groep hulself as 'n eenheid beskou wat saamwerk om die span se doelwitte te bereik. Hoe om uitdagings op te los word saam hanteer en daar word verwys na wat kan ons doen om dit klaar te kry, al is dit net een persoon wat agter is met die werk.</p>
Verhoudinge tussen groeplede om die doel van die aktiwiteit te bereik	<p>Interafhanklikheid is gedemonstreer deurdat deelnemers mekaar help met alle aktiwiteite en werk- verpligtinge, wat die werk ligter maak.</p>	<p>Groeplede identifiseer met die groep vir akademiese samewerking. Die lede was afhanklik van die graadhoof se leiding en beplanning vir rigting.</p>	<p>Interafhanklikheid is gedemonstreer waar bereiking van die aktiwiteit se doel afhang van ander se vordering. Die lede voel dus nie dat hulle deel klaar is voordat almal in die groep die uitkoms behaal het nie.</p>
Graad van span-entitativiteit	<p>Utkoms van interafhanklikheid: Doelbereiking hang af van ander se doelbereikings</p>	<p>Taak interafhanklikheid: Benodig mekaar om die taak uit te voer</p>	<p>Utkoms van interafhanklikheid: Doelbereiking hang af van ander se doelbereikings</p>

Gesamentlike samewerking	Deelnemers deel 'n gesamentlike doel en motiewe. Albei deelnemers bevraagteken die onderwysstelsel wat nie die leerders in hulle klas akkommodeer nie. Bespreek uitdagings en probleme en maak voorstelle van hoe leerders beter ge-akkommodeer kan word.	Die graadhoof koördineer die werk en deel die beplanning uit. Die inhoud van die werk word verduidelik. Gesamentlike bespreking oor probleme of uitdagings ontbreek.	Gesamentlike samewerking tussen almal in die groep. Elkeen verantwoordelik om sekere vakke se vraestelle op te stel. Interafhanklikheid is gedemonstreer deur elke groeplid wat inligting oor die vak by die groeplede gekry het, voordat die vraestelle voltooi is. Bespreking van uitdagings tussenin en uitruil van raad.
Interaksieprosesse	Wedersydse samewerking en deel van motiewe	Wedersydse samewerking	Wedersydse samewerking

'n Vergelyking van die graad van span-entitativiteit (sien Tabel 2.2) binne die graadbeplanningsvergaderings bevestig dat al die graadspanne die aktiwiteit se doele, verantwoordelikhede en 'n verbintenis tot hul graad se akademiese werk deel. Hulle het ook met hul onderskeie spanne geïdentifiseer. Taakinterafhanklikheid is in elke graadspan gedemonstreer, want die lede het mekaar nodig om take uit te voer. Dit is ook in die ander samewerkingsvergaderings (Tabel 3.3) in die skool waargeneem. Deelnemer 1, 2 en 4 het die uitkoms van interafhanklikheid, wat die hoogste graad van span-entitativiteit aandui, gedemonstreer. Doelbereiking het afgehang van ander se doelbereikings, wat die uitkoms van interafhanklikheid aandui.

Die deelnemers het van verskillende dieptevlakke van samewerking gebruik gemaak, soos aangedui in Tabel 2.3. Die behoud van individualiteit, wat die oppervlakkigste dieptevlak aandui, het nie voorgekom nie. Die koördinering van take en samewerking het in al die beplanningsvergaderings voorgekom het, sowel as die ander samewerkingsaktiwiteite wat ek in die skool waargeneem het (Tabel 3.3). Daar was verskeie vlakke van ervaring en kundigheid in elke groep. Deelnemers het hiervolgens verantwoordelikheid vir take geneem. In die modevertoning-vergadering is meestal gebruik gemaak van die koördinering van take, want die doel van die vergadering was om reëlins te tref. Een graadspan (deelnemer 1 en 2) se gebruik van gemeenskaplike kennis word gedemonstreer deur die deel van motiewe of dít wat vir elkeen saak maak. Die deel van pedagogiese motiewe is die diepste vlak van samewerking wat gebruik kan word.

4.3.1.4 *Subtema 1.4: Verskillende tipes samewerking buite die skool*

Verskillende tipes samewerking vind buite die skool plaas. Dit kan per geleentheid wees of kan deel uitmaak van die geskiedenis van die skool. Die skool het gereelde kontak met vrywilligers wat ondersteuning gee volgens 'n spesifieke versoek van die skool, byvoorbeeld vir assessering of toesig van leerders. Die skool het oor die jare heen ook samewerkingsverhoudings in die gemeenskap gebou, soos met die ouetehuis (D3, O1:120–123), die biblioteek se leesweek (D1, O1:151) en 'n voedingsgemeenskapsdiens wat oortollige kos vries en aan die skool skenk (D3, O1:109–110).

Deelnemers het verskil in hul siening oor hoe goed die skool en die gemeenskap saamwerk. Een deelnemer glo dat die skool meer kan doen om die gemeenskap te betrek, soos gestel deur deelnemer 2: “Die skool op sigself kan meer doen om uit te reik na sy omgewing as wat ons doen” (D2, O1:169–170). Drie deelnemers is van mening dat daar 'n goeie verhouding tussen die skool en die gemeenskap bestaan. Soos deelnemer 1 dit stel: “Ek dink ons is redelik van beide kante oop. Die gemeenskap [is] by ons betrokke en ons by die gemeenskap” (D1, O1:158–160). Deelnemer 4 stel dit so: “So, ja dan is dit eintlik 'n mooi verhouding wat ons met ons gemeenskap het” (D4, O1:287–288).

Die skool het 'n gevestigde verhouding met die ouetehuis waar albei partye voordeel trek volgens elkeen se spesifieke behoeftes, soos deelnemer 1 dit stel: “Ons het vir hulle [ouetehuis] ook, ons gebruik hulle bussie ... maar ons het nou weer hulle tee loop bywoon vir fondsinsameling of uhm hulle genooi na die fashion show toe vir die kleedrepetisie” (D1, O2:1017–1022). Die samewerking met die ouetehuis kan beskou word as een wat verander soos wat die behoeftes van albei partye verander en gekommunikeer word. Soos deelnemer 3 dit stel: “Toe het hulle [ouetehuis] gevra of ons nie van hulle geleenthede ook kan bywoon nie. Sê maar ons as onderwysers of partykeer die koor kan daar optree en sulke goeters, so ons probeer mekaar help” (D3, O1:120–123).

Die skool werk ook saam met die Onderwysdepartement se distrikgebaseerde-ondersteuningspan (DGOS), -geneesheer en -sielkundige. Die samewerking met die distrikskantore word deur deelnemer 4 beskryf as: “Jy het seker die OBOS (oftewel die DGOS) ook as jy die daar, ons kom goed met ons [hulle] mense oor die weg. As ons bel, is nie altyd so vinnig nie, maar ek wil nie oor hulle kla nie” (D4, O1:1106–1108). Die distrikgeneesheer is vir tagtig skole verantwoordelik en die wagtyd vir afsprake is lank. Die deelnemer dink nie (’n mens sal) ’n afspraak in dieselfde jaar kry nie (D4, O2:1013). Samewerking met die distrik se sielkundige word as ’n negatiewe ervaring beskryf, want daar is een sielkundige vir tagtig skole (D4, O1:1654–1657). Soos deelnemer 4 dit gestel het: “Die man [sielkundige] het nou afgetree, lankal afgeskaal, maar moeilik gehad met hom. En die man het

nou – hy het nou op sy laaste, hy het nou afgetree. So hy was al lankal al wat die ou nou so stadig maar seker so afskaal. Jy kan nou sien hy skaal af. Hy het nie meer lus vir nonsens nie” (D4, O2:1042–1049).

Die deelnemers se belewenis van hul samewerking met ouers het verskil van mekaar. Drie deelnemers het genoem dat hulle goed met die ouers saamwerk, soos deelnemer 2 dit gestel het: “Ek het nog net goeie samewerking met ouers gehad” (D2, O2:973–974). Deelnemer 2 is van mening dat daar ’n onderliggende uitsluiting van buitelanders bestaan, wat waargeneem kan word in die personeel se houdings oor sekere vanne wat hulle nie kan uitspreek nie, en hul verwysing na “hulle” en “ons” (D2, O1:177–181). Deelnemer 3 het die buitelanders (“foreigners”) se leerders uitgesonder deur daarna te verwys dat hulle ’n gebrek aan maniere het (D3, O2:939–942). Die deelnemer het samewerking met die ouers as ’n uitdaging beskou omdat hulle nie afsprake nakom nie en net opdaag by die skool. Soos deelnemer 3 dit gestel het: “En dan baie keer van hulle kom sit hierso, dan moet jy nou vir hulle tussenin vat. Hulle het nie ’n afspraak gemaak nie. Maak nie afsprake nie, kom sit net hier” (D3, O2:1089–1092). Volgens die deelnemer gee sommige ouers nie om vir hul kinders se opvoeding en versorging nie. Soos deelnemer 3 dit gestel het: “... daai kind moet hom half self grootmaak” (D3, O2:95–958) en “... as hulle partykeer skool toe kom, haai, jy kan eet van daai hemp af so vuil is hy” (D3, O2:459–462). Volgens die deelnemer sit ouers wat nie hul kinders opvoed nie meer druk op die onderwyser, naamlik: “Dit voel vir my deesdae ons moet ’n allrounder wees, maniere leer, hoe om jouself skoon te hou, wanneer jou hare gewas moet word, hoeveel kere jy moet bad, al sulke goeters” (D3, O2:452–455).

Die onderstaande Tabel 4.7 gee ’n opsomming van die deelnemers se data oor roetine-samewerkingspraktyke wat buite die skool plaasvind. Die primêre fokus of doel van die samewerking, asook hoe dikwels die samewerking plaasvind, word aangedui. Die inligting kan vervolgens gebruik word om die skool se samewerkingsaktiwiteite verder te ontleed in terme van met wie die meeste saamgewerk word.

Tabel 4.7 Samewerking buite die skool

Samewerking instansie/persoon	Betrokke	Doel	Frekwensie
Ouetehuis	Bestuurspan van die skool en die beheerraad van die ouetehuis	Deel van hulpbronne soos ooreengekom: Ouetehuis: Deel bussie, bestuurder en sportveld. Skool: woon ouetehuis-funksies by, koor tree daar op en ouetehuis woon skoolfunksies by	Per geleentheid en soos nodig, ten minste 2 tot 5 keer per kwartaal
Biblioteek	Onderwysers, leerders en biblioteek	Leerders woon die leesweek by	2 tot 3 keer per jaar
Meals on wheels	Bestuurspan van skool en kontakpersoon by Meals on wheels	Skool kry gevriesde kos wat oorbly	Weekliks (min interaksie)
Skool dokter	Ouer en dokter	Skool maak die afspraak	Min, dokter is te vol bespreek
Skoolsielkundige	Sielkundige en leerder	Skool maak die afspraak	Min, skool soek eerder vrywilligers om te help met assessering
Distrikskantoor	Distriksielkundige en maatskaplike werker met bestuurspan van skool	Om ondersteuning te gee aan onderwyser wat om hulp gevra het en opleiding oor beleide aan die personeel	Min, per geleentheid
Ander skole: Vaardigheidskool	Vaardigheidskool en deelnemer 1 en 2	Inligting kry oor vaardigheidskool se program met doel om leerders voor te berei met 'n inleidende program	Twee keer per jaar
Ander skole: Spesiale skool	Spesiale skool se arbeidsterapeut en deelnemer 1 en 2	Onderwyser binne die klas hulp gegee asook 'n akademiese program gekry om met leerders te volg	Twee keer per jaar

Die meeste samewerking wat op 'n gereelde basis buite die skool plaasvind, was met die ouetehuis en die biblioteek. Die skool ontvang weekliks gevriesde kospakke van Meals on Wheels, maar daar is baie min interaksie betrokke. Die skool se samewerking met die Onderwysdepartement se distrikskantore was min en per geleentheid. Volgens die skoolhoof was samewerking met die distrik se skoolsielkundige 'n negatiewe ervaring, waarna die skool eerder vrywilligers gebruik om leerders te assesser. Die samewerking staan dus uit as die enigste een wat die skool as negatief ervaar het en eerder wil vermy.

4.3.2 Tema 2: Stelselveranderinge deur agentskap te gebruik

Al die onderwysers het van agentskap gebruik gemaak om riglyne en voorskrifte van die Onderwysdepartement binne die skool toe te pas. Twee onderwysers het egter aksie geneem om die stelsel aan te pas en te verander sodat leerders in hul klas ingesluit kan word. Hulle het nuwe samewerkingsnetwerke met skole en instansies buite die skool ontwikkel om meer inligting te kry waar die menslike hulpbronne binne die skool onvoldoende was om in leerders se leerbehoeftes te voorsien. Die twee subtemas word vervolgens bespreek. Die eerste handel oor die motiewe van die onderwysers met agentskap, wat gebaseer is op inklusiewe onderwyswaardes, en tweede oor die gebruik van evaluasie en refleksie vir effektiewe onderrig en om eie tekortkominge te identifiseer.

4.3.2.1 Subtema 2.1: Agentskap gebaseer op motiewe van sosiale geregtigheid

Deelnemer 1 en 2 het agentskap gebruik om die stelsel aan te pas vir leerders se spesifieke behoeftes. Die twee onderwysers akkommodeer leerders met intellektuele gestremdhede, wat nie die hoofstroomkurrikulum kan volg nie, in hul klas. Die leerders benodig hoë vlakke van ondersteuning. Die Onderwysdepartement kon nie die onderwysers ondersteun met 'n geskikte leerprogram vir die leerders nie. Soos deelnemer 2 dit gestel het: “Departement wil ook vir jou 'n leerplan voorskryf, maar ek dink nie hulle weet, het 'n koeken clue wat aangaan in daai klas nie” (D2, O1:577–579).

Deelnemers 1 en 2 het inisiatief gebruik en aksie geneem om met instansies buite die skool saam te werk om 'n geskikte leerprogram vir leerders te vind. Soos deelnemer 1 dit gestel het: “En dan x [vaardigheidskool] het ek genader. Ek het met die hoof gepraat en vir hom gesê dit is wat ons wil doen en hy het vir my gesê maar kom praat met my personeel, hy dink dis 'n ongelooflike geleentheid vir die kinders” (D1, O2:411). Die twee onderwysers het dus die vaardigheidskool besoek om meer oor hulle programme uit te vind. Soos deelnemer 1 dit gestel het: “Ek en my ander kollega [deelnemer 2] ... wat nou hierdie wil begin het. So ons het na hulle [vaardigheidskool] toe gegaan en gekyk wat hulle doen sodat ons weet wat moet ons doen om daarby uit te kom in 'n manier” (D1, O2:453–457).

Deelnemers 1 en 2 se data verskil dus van die ander s'n in die opsig dat hulle met mense buite die skool saamgewerk het om hul kennis uit te brei. Een deelnemer glo dat dit nodig is om inligting te kry by mense wat spesialiseer, soos deelnemer 1 dit gestel het: “... gespesialiseerde mense om nou weer by hulle inligting te kry wat jy nie in spesialiseer nie, om te help verstaan” (D1, O1:810–812). Die deelnemer glo dat samewerking met mense buite die skool noodsaaklik is, soos genoem: “So definitief van buite af kry, mense inkry” (D1,O2:352). Deelnemer 1 het ook kontak gemaak met 'n

spesiale skool vir meer inligting, soos sy genoem het: “Ons leerders is op ’n waglys daar, maar ons het nog steeds hulle hulp nodig om vir ons te sê hoe moet ons hierdie kinders in ons klaskamers hanteer en hoe moet ons hulle half ontwikkel” (D1,O2:352). Verder is inisiatief geneem om leerders in te skakel by kort kursusse, om dus vir hulle spesifieke leerbehoefte voorsiening te maak, soos genoem deur deelnemer 1: “... ook akademies, ons probeer dit nou meer vaardigheid te maak so ek het by x tehuis aangeklop waar my meisies kon leer hoe om blomme te maak en rangskikkings” (D1, O1:684–687).

Die twee deelnemers het ook agentskap binne die skool gebruik om die stelsel te verander. Deelnemer 1 het die modevertoning aangepas sodat leerders met intellektuele gestremdhede ingesluit voel, soos genoem word: “[Modevertoning] ... wil ek nie dat hulle moet voel hulle word op aangekyk nie, so hulle moet deel voel van die groep” (D1, R2:175–176). Deelnemer 2 het opgemerk dat haar klas rustiger is wanneer die assistent leerders met outisme uit die klas neem en elders werk (D2, R2:109–116). Na bespreking met die graadhoof en skoolhoof, is die klasassistent gevra om haar eie klas te begin, soos gestel deur die deelnemer: “... toe het ons met x [skoolhoof] gaan praat en toe net later het x [skoolhoof] gesê sy het met y [klasassistent] gepraat en sy was in die wolke gewees daarvoor om haar eie klassie te hê” (D2, R2:121–124).

Die deelnemers het saamgestem dat die personeel dieselfde visie en missie moet deel, wat kind-gesentreerd moet wees (D2, O1:1287–1291), soos reeds genoem onder 4.2.2. Die deelnemers se onderskeie motiewe vir samewerkingsaktiwiteite het egter verskil. Deelnemer 3 voel dat samewerking nodig is om oplossings te vind sodat die kind gehelp kan word, soos gestel: “Dit is om dinge te verbeter of ter wille van die kind dat ons kyk of ons koppe bymekaar kan sit om oplossings te vind” (D3, R2:447–449). Deelnemer 4 was van mening dat samewerking die leerders bevoordeel, soos gestel deur die deelnemer: “As jy saamwerk en jy het al daai goed, jy kan al daai mense inroep, dan kry jy net beter resultate en ons kinders kom iewers” (D4, O1:1694–1696). Sowel deelnemer 3 as 4 se motivering vir samewerking sluit dus aan by die kind-gesentreerde fokus.

Deelnemers 1 en 2 se motivering om saam te werk is egter baie meer omvattend van aard en sluit inklusiewe waardes in waarin hulle persoonlik glo. Die persoonlike oortuigings lei tot die bevraagtekening van die stelsel wanneer die sisteem se uitkoms nie ooreenstem met die beginsels van inklusiewe onderwys nie. Deelnemer 1 is van mening dat die stelsel aangepas moet word vir die kind, soos genoem: “As ek dink ook in inklusiwiteit dan dink ek aan differensiasie soos weer eens pas die sisteem aan dat dit vir die kind pas. Pas die sisteem aan uhm dat dit by die klas pas” (D1, O2:328–331). Die deelnemer bevraagteken die huidige inklusiewe onderwysstelsel wat nie leerders met

intellektuele uitdagings kan akkommodeer nie, soos deur die deelnemer gestel: “Want inklusiwiteit is jy weet, almal moet betrek word. Maar ek glo ook, en dis nou waar ek ekskuus, teen die Departement gaan, maar hulle verstaan soos byvoorbeeld daai witskrif sê dit verkeerd. Want iewers in witskrif sê staan daar dat dit die, die sisteem moet aangepas word by die kind en dit eintlik is inklusiwiteit” (D1, O2:292–300).

Dié leerders met intellektuele uitdagings moet bewys dat hulle nie die hoofstroom se vraestelle kan beantwoord nie, wat hulle as ontstellend ervaar, soos gestel deur die deelnemer: “En hoe gaan jy nie sy selfbeeld afbreek soos wat ek daai outistiese kind, moes ek daai vraestel neersit voor hom en hy het so tekere gegaan. Hy het so gehuil en gesê hy kan nie” (D1, O2:1235–1238). Die deelnemer verduidelik dat die leerders nie die werk ken wat geassesseer word nie en dit is onregverdig teenoor die kind se menswees, soos gestel deur deelnemer 1: “Hy kry nou ’n Graad 6-, 7-vraestel en hy kan sien hy ken nie ’n woord wat op dit staan nie. Is dit regverdig vir menswees, en sit jy rêrig die sisteem dan volgens die kind se behoeftes? Is dit inklusiwiteit? Ek weet nie” (D1, O2:1218–1222). Deelnemer 1 is dus bekommerd oor die wel-wees van die kind en gebruik ’n aanhaling om die onregverdigheid van die assessering te illustreer, asook haar morele dilemma dat die kind gaan dink hy is dom en stupid. Soos aangehaal deur deelnemer 1:

“... everyone is a genius, but if you’re going to judge a fish by his ability to climb a tree, it will never climb. It will never be able to climb a tree, so for his whole life he will be thinking that he is dumb and stupid” (D1, O2:761-765).

Deelnemer 2 glo dat leer deel uitmaak van samewerking. Dit word gemotiveer deur haar geloof in ’n groter opvoedingstaak, soos gestel: “Ons is besig met ’n groter opvoedingstaak en jy kan net altyd by ander leer, hulle kan by jou leer, maar jy kan by hulle leer” (D2, R1:160–162). Die opvoedingstaak behels die holistiese ontwikkeling van die kind, soos gestel deur deelnemer 2: “Daai uitdaging vir my is wat moet ek hulle leer wat vir hulle ’n goeie burger van die samelewing kan maak, wat nie noodwendig is dat $1 + 1 = 2$ is nie” (D2, O1:550–553). Die deelnemer deel ook haar motief aan die begin van die jaar met die ouers, soos genoem: “... ons is ’n span wat saamwerk om van jou kind ’n beter mens te maak of ’n meer aangepaste mens in die samelewing te maak” (D2, O2: 866–869) en “... vir baie lank was dit my leuse wat ek aan die ouers gesê het aan die begin van die jaar is – I don’t educate the Grade x’s to pass Grade x, at the end of the year, I educate them to pass the exams of life” (D2, O2: 1420–1424). Die ouers weet dus wat vir die onderwyser saak maak. Die bekendmaak van motiewe of wat saak maak, dui op gemeenskaplike kennis wat ontwikkel tydens samewerking. Die deelnemer het vervolgens ’n storie van haas en mol se wedren vertel om haar siening beter te

verduidelik, naamlik: “Ons moet besluit hoe kom ons aan die einde” (D2, O2: 1449). Die storie word vervolgens aangehaal:

“Ek wil nou nie dat dit vreeslik moet [tyd] opneem nie, maar daar is ’n storie, ’n ou storieboekie van ... haas en mol se tien-meter-wedloop. Die mol [haas] uitdaag om ’n wedloop te hardloop en die mol grawe net in die gat. Hy wil net wen. Hy grawe net tunnels. En, die haas gaan dié kant toe en die haas hol daai kant en die haas eet ’n koolkop en die haas spring op die boer se trekker en die haas word deur die hond gejaag, en dan kom die mol aan die einde en dan sê hy “ek het gewen, ek het gewen!” Dan sê die haas, “[ja, maar] ek het gelewel!” (D2, O2:1434–14).

Deelnemer 2 glo dus dat die kind die lewe moet geniet en die afleiding kan gemaak word dat die leerproses ’n aangename ervaring moet wees. Soos deelnemer 2 dit stel: “Dit is nie net ’n gat wat [jy] grawe onder die grond om anderkant uit te kom nie. Ek moet my lewe geniet ook” (D2, O2: 1456–1459).

Die motiewe van deelnemers 1 en 2 berus dus op inklusiewe onderwyswaardes wat voorsiening maak vir die diverse behoeftes van al die leerders in ’n klas. Deelnemer 1 glo aan regverdigheid teenoor die menswees van leerders, wat aansluit by hulle wel-wees en by sosiale geregtigheid vir almal. Deelnemer 2 glo aan die holistiese ontwikkeling van leerders wat hulle beter, meer aangepaste mense in die samelewing sal maak. Verder moet die leerproses van die kind nie net ’n doel wees wat behaal moet word, amper soos ’n tunnel onder die grond nie, maar eerder ’n proses van lewe waar interaksie met ander plaasvind en die leerders én die onderwyser die ervaring geniet.

4.3.2.2 Subtema 2.2: Self-evaluering en refleksie

Refleksie is ’n vaardigheid wat onderwysers gebruik om hul eie onderrigmetodes te evalueer en tekortkominge te identifiseer. Onderwysers met agentskap kan refleksie gebruik om inklusiewe onderwys te bevorder, soos reeds genoem in hoofstuk 2. Refleksie kan dus gebruik word om die inklusiewe onderwyssisteem te evalueer en besluite te neem oor die veranderinge wat in die stelsel nodig is om al die leerders in te sluit (Li & Ruppap, 2020). Deelnemers 1 en 2 se gebruik van agentskap om die inklusiewe onderwysstelsel te evalueer en die Onderwysdepartement se verstaan daarvan te bevraagteken, is reeds genoem in bostaande bespreking van agentskap (4.3.2.1). Die deelnemers se gebruik van self-evaluering en refleksie word vervolgens bespreek.

Deelnemers 1 en 2 noem dat hulle leerders se vordering evalueer tydens die beplanningsvergadering om te sien of hul beplanning vir die week gewerk het, al dan nie. Soos deelnemer 1 dit gestel het: “Dis nie altyd so realisties op papier nie; daarom moet ons gereeld bymekaar kom om te kyk, ok gaan dit nou werk, gaan dit nou nie werk nie, hoe is ons klasse se kinders, hoe vorder hulle en so” (D1, R1:119–125). Deelnemer 2 noem dat sy haar eie besluite ook evalueer: “Ek wil weet of die besluit wat ek geneem het en met ander gekommunikeer het die regte besluit was” (D2, O2:620–622). Deelnemer 3 evalueer ook die kind se vordering om te sien of onderrigmetodes gewerk het: “... as jy nou sien rêrig daai tegniek wat sy (graadhoof) vir jou verduidelik het werk nie op daai kind nie, dan vra ek baie keer vir haar jy weet, is daar ’n ander manier of iets in daai lyn” (D3, O2:256–259).

Deelnemer 4 reflekteer gereeld oor haar werk en dink na oor hoe sy dit vir die leerders makliker kan maak: “Hier’s iets altyd in jou kop besig om te maal, want jy’s besig om uit te dink wat kan jy doen. Wat kan jy nog doen?” (D4, O2:196–198). Die deelnemer meld dat sy elke dag uitdagings ervaar en besin oor wat sy doen: “Want ek stamp elke dag my kop hier teen ’n klip ... eerste dink ek wat doen ek verkeerd. Wat het ek verkeerd gedoen en dan dink ek net môre kom ek dan nou maar net terug en dan kom ek nou maar net weer probeer, maar net op ’n ander manier” (D4, O2:173–179). Die deelnemer ondersteun die jong onderwysers in haar graadgroep om ook refleksie van hul dag te doen. Soos gestel deur die deelnemer: “Eers wat was lekker en dan vra ek wat voel jy het verkeerd geloop en dan sal hulle dadelik vir my sê dit en dit en dit. Okay reg. Kom ons vat een ding. Wat is vir jou die ergste van dit alles?” (D4, O2:224–228).

’n Vergelyking van die data van die deelnemers toon dat self-evaluasie en refleksie by al die onderwysers voorgekom het. Die vaardighede is deur die onderwysers gebruik om te bepaal of hulle beplanning en onderrigmetodes effektief was. Self-evaluasie en refleksie is dus nodig vir agentskap, sowel as samewerkingsaktiwiteite omdat dit die middel is waardeur onderwysers meer leer en kennis uitbrei.

4.3.3 Tema 3: Faktore wat die ontwikkeling van samewerking bevorder of inhibeer

Baie faktore kan die ontwikkeling van samewerking in ’n skool bevorder of inhibeer. Die faktore is in kategorieë gegroepeer, naamlik persoon, skool, personeel, groep/proses en sisteem (Onderwysdepartement). Dit word in die onderstaande Tabel 4.8 geïllustreer. In die kategorie-stelsel is slegs faktore genoem wat samewerking inhibeer, en die afleiding kan gemaak word dat deelnemers dus almal die onderwysstelsel as negatief ervaar het.

Drie subtemas wat uit die data ontstaan het, sal vervolgens bespreek word. Die eerste subtema handel oor verhoudings-bou en die leer-ken-mekaar wat samewerking bevorder. Hier word uitgewys dat 'n sekere tipe verhouding met ander nodig is voordat effektief saamgewerk kan word. Die tweede subtema gaan oor die ken van mekaar se sterk en swak punte wat gebruik kan word om mekaar aan te vul, en sodoende relasionele kundigheid bevorder. Mense se sterk punte kan dus as hulle spesialiteit beskou word waaruit ander kan leer. Die derde subtema gaan oor onderwysers se gebrek aan invloed, keuse en mag, as gevolg van die onderwysstelsel se rigiede voorskrifte en beleide, wat samewerking met die Onderwysdepartement belemmer.

Tabel 4.8 Faktore wat die ontwikkeling van samewerking bevorder of inhibeer

Kategorie	Bevorderlike faktore	Belemmerende faktore
Persoon	<ul style="list-style-type: none"> Eienskappe: Bereid om kennis/ervaring te deel, ander kans gee en terugstaan, aanpasbaar, aanpassings maak, akkommoderend, inval by ander se manier van doen, verdraagsaam, mededeelsaam, tegemoetkomend, goeie probleemoplossingsvermoë, doelgerigte werk, evaluasie, refleksie, planne maak, improviseer, nuwe idees uitdink en 'n hart vir leerders met probleme Gesindheid: Positief en mooi Selfkennis: Eie sterk en swak punte 	<ul style="list-style-type: none"> Eienskappe: Nie verantwoordelikheid neem, onentoesiasies, lelik praat, skinder, selfsugtig, bedreig, wil nie hulp hê, wil nie deel, selfgesentreerd Gesindheid: Krities ingestel, altyd negatief, jou afrem Individuele werkvoorkeur: Alleen werk, individuele sukses, wil nie saamwerk, hou nie van saamwerk
Skool	<ul style="list-style-type: none"> Almal ondersteun dieselfde visie Definitiewe struktuur Reëls: Struktuur, konsekwent, bekend, soms geforseer, weet wat verwag word Rolle: Bekend, keuse, weet wie gaan wat doen, weet verantwoordelikheid, verwagtinge is bekend, taaklys geld vir jaar en leiers se rolle bly dieselfde Leierskap: Ondersteuning en hulp, visie en missie van inklusiewe onderwys, gee ruimte vir nuwe idees en vertroue 	<ul style="list-style-type: none"> Praktyke wat nie verander na inklusiwiteit nie Te min fisieke hulpbronne Finansiële uitdagings Leierskap: Gebrek aan kommunikasie oor besluite
Personeel	<ul style="list-style-type: none"> Dieselfde kind-gesentreerde visie en missie deel Inklusiewe kultuur: Inkoop Samewerking beskou as 'n hulpbron om kennis uit te brei 	<ul style="list-style-type: none"> Nie dieselfde visie en missie het nie Personeelverandering: Nuwe juffrouens wat bykom
Groepe en proses	<ul style="list-style-type: none"> Mense leer ken en verhoudinge bou Verhoudings: Goed oor die weg kom Voortdurend van aard Sterk en swak punte: Leer ken ander se sterk en swak punte, 	<ul style="list-style-type: none"> Ken nie ander persoon Verhoudings: Almal nie oor die weg kom Gebruik nie ander se sterk en swak punte nie

	<p>dra by waarin bekwaam en van hou, vul mekaar aan op grond van sterk en swak punte, vra hulp vir die goed waarmee ander goed is, bydrae maak in dit waarmee goed is en van hou, ander se sterk en swak punte gebruik, erkenning gee vir ander in dit waarmee hulle goed is</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hantering van verskille: Aanvaar, akkommodeer, onbedreig, sorteer uit, mooi manier verskil en soek middeweg • Probleem oopstel en saam dink • Sosiale vaardighede: Luister • Demonstreer vertrouwe en respek • Ervaring/Ondervinding • Seker persoonlikhede: Maklik om mee saam te werk • Bekendmaak aan ander: Motief en sterk punte • Doel: Almal dieselfde doel deel, gedeelde doel, einddoel is bekend en gekommunikeer • Beskou ander as gelykes • Groepeerenheid en identiteit • Wedersydse kennis en ervaring • Ander se kennis gebruik/tap • Deel: Werkslading, verantwoordelikheid • Saam verantwoordelikheid neem 	<ul style="list-style-type: none"> • Verskille: Idees, persoonlikhede, doelwit, einddoel en visie, prosedure en inhoud van werk • Werkslading: Baie administrasie, assessering, rapporte, verslae en werk • Eie manier van doen: Skeefftrek, koppig, dwarstrek • Nie tyd • Kompetierend
Stelsel: Skool en Onderwysdepartement		<ul style="list-style-type: none"> • SIAS-beleid: Neem te veel tyd, kan nie die kind vinnig help nie, rem verwysings in skool • Kurrikulum: Faal leerders met intellektuele gestremdhede, sisteem pas nie aan vir kind • Assessering: Leerders met intellektuele gestremdhede moet bewys kan nie vraestel doen, neem tyd, assesser meer as onderrig • Geen hulp: Kry nie oplossings, nie antwoorde oor rapporte opskryf, nie

		<p>oop kommunikasiekanale vir ondersteuning</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nie genoeg kennis: Departement ken nie uitdagings, verstaan Onderwyswitskrif verkeerd, weet nie wat inklusiewe onderwys is nie • Nie voldoende onderwysstrukture • Fokus is verkeerd: “Paper trail”, ou onderrigmetodes nie meer gevolg • Lank wag vir hulp: Verwysings na sielkundiges en dokters – een vir tagtig skole • Bo-na-onder-besluite: Klasse groter gemaak, skool geforseer om kind te vat, maak onmoontlike reëls, gee “orders”, maar prakties werk dit nie • Voortdurende verandering: Baie besluite wat heeltyd verander, leerprogram wat verander
--	--	--

4.3.3.1 Subtema 3.1: Verhoudings-bou en mekaar-leer-ken bevorder samewerking

Die deelnemers by die skool het saamgestem dat die personeel mekaar ken en daarom is dit maklik om saam te werk. Soos een deelnemer dit gestel het: “... ek is nou al van 2007 af hierso ... so dan leer jy mekaar [ken], okay mense kom en gaan maar dan die wat bly, wat nou al lank hier is, jy weet ons leer ken mekaar later en jy weet of daai persoon doen sy werk vinnig of hy doen hom stadiger of daai persoon is ’n perfeksionis en so” (D3, O2:174–181). Die deelnemers het ook na die personeel as ’n familie verwys, omdat mense mekaar ken, soos reeds genoem: “Dit voel vir my ons in die skool is soos ’n groot familie en jy ken al soort van mekaar” (D3, R2:60–61). Dié ken-van-mekaar is egter op ’n meer persoonlike vlak ook: “Ons is soos ’n familie. Jy weet wat by my huis ook aangaan” (D4, O1:2199–2201).

Een deelnemer noem dat samewerking afhang van interpersoonlike verhoudinge en daarom is samewerking moeilik as jy iemand nie ken nie. Soos deelnemer 2 dit gestel het: “Dit hang nou ook af van die interpersoonlike verhoudinge, jy kan dit nie met die graad 4-juffrou doen nie, want ek ken haar nie, sy het nou vanjaar begin ek weet nie hoe sy funksioneer nie” (D2, O1:1050–1053). Die personeel beskou werksessies om mekaar te leer ken as belangrik vir samewerking. Soos deelnemer 4 dit gestel het: “Ons het gereeld werksessies, en soos by span [bou], waar ons werk daaraan om mekaar te leer ken” (D4, O1:1774–1776).

Die deelnemers het verwys na 'n sekere tipe werksverhouding wat hulle met ander bou waar hulp gevra en gegee kan word, soos gestel deur deelnemer 2: “Terwyl as ons werksverhouding anders was dan het sy my miskien nie wou help nie ... [assistent]” (D2, O1:1228–1230); en soos gestel deur deelnemer 1: “Dit gaan eintlik maar oor die verhoudings wat jy bou ... dis nie noodwendig dat jy met almal beste vriende is of so nie, maar as jy nie 'n verhouding het met daai tipe persoon nie op 'n manier, gaan jy nie vir hulle 'n sekere vraag kan vra of hulle samewerking kan uhm hê dalk 100% nie, ek dink dit” (D1, R2:339–345). Die tipe verhouding word beskryf as een waar mense nie aanstoot neem as hulp gevra word nie, soos deelnemer 1 dit gestel het: “Ek weet ek het daai vrymoedigheid om dit vir hulle te vra, want ja dis die tipe verhouding wat ek met hulle het” (D1, R2:330–334).

4.3.3.2 Subtema 3.2: Kennis en gebruik van sterk en swak punte bevorder samewerking en relasionele kundigheid

Om mekaar te ken en verhoudings te bou is volgens die deelnemers 'n vereiste vir samewerking, soos reeds bespreek. Wanneer die ken-van-mekaar ontwikkel om kennis van ander se sterk punte (kundigheid) en tekortkominge in te sluit, word sowel samewerking as relasionele kundigheid bevorder.

Onderwysers het selfkennis nodig oor hul eie sterk punte en tekortkominge. Soos deelnemer 2 dit gestel het: “Ek ken my tekortkominge en my sterk punte en ek wens alle mense kan daarop funksioneer, dat jy weet wat ek kan [doen] en dan by jou sterk punte aansluit” (D2, O1:1132–1135). Een deelnemer noem dat onderwysers hul sterk punte moet bekendmaak aan ander, sodat dit diensooreenkomstig gebruik kan word. Soos deelnemer 1 dit gestel het: “... mekaar se um sterk en swak punte, want kom ons sê nou ek is sterk in die hardloop van iets dan sal ek dit doen of as ek goed is in lei of volg of ek is goed met die rekenaar, jy is goed met goed opstel of taal dan kan ek tik en jy die taalkorreksie doen of so, sodat mens net mekaar se sterk punte en so aan buite [kant] kry” (D1, O1:1003–1008). Sterk punte kan dus as 'n spesialiteit beskou word wat almal het, want almal is nie noodwendig goed in alles nie (D1, O1:784–785). Een deelnemer noem dat die personeel mekaar kan aanvul op grond van hul kundighede en tekortkominge: “So ons vul mekaar lekker aan by goed wat sy nou weer kan doen wat ek nie kan doen nie en anderste om” (D1, R1:95–96). Een deelnemer noem dat die kennis van ander se sterk punte nodig is om goed saam te werk en om vir mekaar in te staan (D4, O1:2061). 'n Ander deelnemer noem dat sy effektief saamwerk omdat sy verskille aanvaar en ander se kundighede en tekortkominge gebruik. Soos deelnemer 1 dit gestel het: “So wat maak dit vir my moontlik, ek aanvaar mense met hulle slegte en goeie punte, ek aanvaar mense is verskillend, verskillende persone en ek glo dat jy mense se sterk en swak punte moet gebruik om soos jy weet so

saam te kan werk en soos daarop uitbrei” (D1, O1:855–859). Een deelnemer het gevoel dat onderwysers ander se kundigheid moet herken en erkenning gee aan die persoon. Soos deelnemer 2 dit gestel het: “Jy gee vir die ander ou, give the devil what is due, gee vir hom wat hom toekom. Sy is miskien ’n kwaai juffrou, maar sy is ’n baie goeie juffrou, gaan kyk hoe doen sy dit en ons het so by mekaar geleer” (D2, O1:860–864).

Deelnemers het genoem dat spanbou belangrik is om aan personeel die geleentheid te gee om ander se sterk punte te leer ken. Soos deelnemer 1 dit gestel het: “Die teambuilding wat ons laas gedoen het, wat ons hele skool saam was, waar ons in verskillende groepe gedeel was en jy kon nie sien wie in jou groep was of so dat jy nie saam jou maatjie ... saam gesit het nie. Dis ook goed so, want jy leer nou weer daar ander mense se sterk punte leer ken” (D1, O2:198–204). Die kennis van ander se kundighede help om te weet wie kan met wat help en bevorder relasionele kundigheid. Soos deelnemer 4 dit gestel het: “En omdat dan waar jy [werksessies] ook mekaar se sterk en swak punte leer ken, want as jy dit weet, dan ken jy jou mense en dan weet jy, dan ken jy jou mense en dan weet jy wat kan jy van elke mens verwag, sy ding waarin hy goed is, en waar jy hom nog ’n bietjie kan druk en hierdie kant kan nou nie help nie, dan moet jy liewers iemand anders daar gebruik, en op die manier werk ons saam en ons vul mekaar aan” (D4, O1:1774–1782).

4.3.3.3 *Subtema 3.3: Die onderwysstelsel se rigiede regulasies en beleide beperk onderwysers se invloed, keuse en mag en belemmer samewerking met die onderwysdepartement*

Die deelnemers het almal ooreengestem dat die Onderwysdepartement bo-na-onder-besluite neem en rigiede reëls en regulasies voorskryf. Hierdie kategorieë het reeds vroeg tydens die koderingsproses na vore gekom en is die grootste uitdaging wat onderwysers in die gesig staar. Die uitdagings met die onderwysstelsel word beskryf aan die hand van drie kategorieë: inklusiewe onderwysbeleide, spesifieke uitdagings met die kurrikulum en assessering, en eienskappe van die Onderwysdepartement wat samewerking inhibeer.

4.3.3.3.1 *Inklusiewe onderwysbeleide*

Die deelnemers noem dat daar ’n gaping bestaan tussen die beleide wat voorgeskryf word en die toepassing daarvan in die praktyk. Soos deelnemer 1 dit gestel het: “Ons Onderwysdepartement ... altyd seker maak almal weet wat in die beleid aangaan, die SIAS en Witskrif en goed. Wat dit bemoeilik is dis nie altyd so um, dit werk nie altyd so in die realiteit of praktyk nie. Goed wat, die planne wat hulle maak werk nie altyd in die praktyk, nie die regte as jy voor jou klas moet staan”

(D1, O1:990–996). Soos deelnemer 3 dit gestel het: “Die Departement ek weet nie, hulle dink nie reg nie. Of mense sit daarbo en hulle maak besluite, maar hulle besef nie dat dit nie prakties werk nie” (D3, R2:371–373). Deelnemer 1 glo dat die beleide opgestel is deur mense wat nie kennis dra van die praktyk nie: “En baie van die mense wat die reëls maak, is mense wat nog nooit in ’n klas gesit het nie” (D1, O2:1229-1231).

Deelnemers het verskeie redes genoem waarom dit moeilik is om die beleide prakties te implementeer. Die Departement is volgens een deelnemer nie bewus van skole se spesifieke uitdagings met die implementering van die beleide nie (D2, O1:1277–1279). ’n Ander deelnemer is van mening dat die Departement self nie weet hoe skole die beleide prakties kan toepas nie. Soos deelnemer 1 dit gestel het: “So dis wat die Departement, ek dink nie hulle het hierdie, hulle het hierdie Ferarri, maar hulle het nie die enjin binne hom wat uhm die Ferarri laat trek nie. So hulle het al hierdie oulike beleide, maar weet nie hoe om die enjin in te sit om daai kar te laat voortgaan nie” (D1, O2: 1223–1229). Verskeie deelnemers het gevoel dat die Onderwysdepartement nie inklusiewe onderwys regtig verstaan het nie: “In die vorige jare weet ek nie of inklusiewe onderwys rêrig ’n idee, die onderwysbeleid rêrig ’n idee gehad van wat is inklusiewe onderwys nie, ek dink nie hulle het daai ene nogal rêrig goed deurtrap en idee wat dit is nie” (D2, O1:1254–1258).

Al die deelnemers het baie uitdagings ervaar met die implementering van die SIAS-beleid. Die invul van die nuwe vorms neem baie tyd (D3, O2:683–696) en die proses het tot gevolg dat leerders nie meer vinnig gehelp kan word soos in die verlede voordat die voorgeskrewe proses van hoe leerders ondersteun moet word, verpligtend geraak het nie. Soos deelnemer 4 dit gestel het: “Dan het jy pakke en pakke en pakke en pakke vorms wat jy moet invul, dit gaan nou saam met die SIAS-dokument. Dit is ’n vrag vorms wat jy moet invul as jy ’n kind wil verwys. Dis nie nou ’n vinnig en so gou moontlik hierdie kind kan help nie, dit is nou eers die pak vorms invul en dan kan jy nou help. Dit gries my totaal en al” (D4, O1: 1639–1643).

4.3.3.3.2 *Kurrikulum en assessering*

Die kurrikulum word deur die deelnemers beskryf as rigied met te veel werk wat gedoen moet word. Soos deelnemer 3 dit gestel het: “Te veel tierlantyntjies en ekstra goeters wat nie vir jou die tyd gee ... soos die CAPS of wat ook al. Daar’s te veel ekstra goed wat gedoen moet word” (D3, O1:462–466). Die kurrikulum maak nie voldoende voorsiening vir leerders met kognitiewe leeruitdagings se rapporte nie. Soos deelnemer 4 dit stel: “Dit [Kurrikulum] bemoeilik dit [samenwerking]. En ek dink op hierdie stadium het hulle nog nie eers, hulle het nie eers vir ons antwoorde nie, want hulle kan nie

vir ons sê hoe moet ons hierdie kinders se rapporte maak nie. Hulle wil hê hulle moet in die hoofstroom wees, maar hulle moenie 'n ander rapport hê nie" (D4, O1:2098–2102).

Deelnemers het baie uitdagings met die riglyne vir assessering gehad wat baie meer tyd in beslag neem het as die onderrig self. Soos deelnemer 1 dit gestel het: "Die hoofstroom se assessering, jy word jy assesseer meer as wat jy teach ... dit voel nie jy leer die kinders iets nie, jy assesseer hulle eintlik maar net die hele tyd" (D1, O1:347–350). Die leerders in die grondslagfase, veral in Graad 1, het gesukkel om die vraestelle binne die voorgeskrewe tyd te voltooi. Soos deelnemer 4 dit gestel het: "Dit [assessering] is vir my baie swaar, want soos ek sê daai kinders wat moet 'n vraestel skryf ... en hulle kry nie klaar nie, want nou is dit tydsgebonde nè ... nou maak hulle nie klaar nie" (D4, O1:2123–2128).

Leerders met kognitiewe uitdagings moet nog steeds die voorgeskrewe kurrikulum se assesseringuitkomstes bereik (D1, O2: 1195–1196). Die onderwyser moet bewys van hul werk lewer deur verslae en 'n voortdurende "paper trail" wat baie tyd in beslag neem, soos deelnemer 2 dit gestel het: "Nee hulle wil hê ons moet vraestelle neersit, evidence, paper trail, paper trail. Alles gaan oor paper trail" (D1, O2:1264–1266). Die onderwyser kan egter meer vir die kind bied op ander vlakke, maar hulle insette word nie gevra of in ag geneem nie. Soos deelnemer 1 dit gestel het: "So hulle verwag mens moet kan assesseer, maar jy kan net soveel meer vir die kinders bied en leer op 'n ander vlak, maar jy moet nou nog half by hulle hou want dis wat hulle verwag moet gelewer word" (D1, O2:1171–1174). Deelnemers het dus die beleide, kurrikulum en assesseringregulasies as rigied en onbuigsaam beskou en gevoel dat dit nie altyd die insluiting van die kind in die klaskamer moontlik maak nie en dus nie ondersteun wat hulle ervaar as inklusiewe onderwys nie.

4.3.3.3.3 *Eienskappe van die Onderwysdepartement*

Die deelnemers was van mening dat die Onderwysdepartement se manier van werk die onderwyser se rol en daaglikse take negatief beïnvloed. Ondersteuning wat gebied word deur die distrikskantore is onvoldoende en die hulp is nie vinnig nie (D4, O1:1106–1108). Soos deelnemer 4 dit gestel het: "Ek verwys na DGOS ja. Dit is maar hulle probleem. Hulle weet nie altyd nie, maar hulle sê altyd vir ons ... dan sal hulle vir ons sê, maar hulle het die druk van bo" (D4, O2:582–586). Samewerking met die distrik se sielkundige was 'n negatiewe ervaring, soos reeds genoem (D4, O1:1654–1657). Onderwysers moet doen wat van hulle verwag word sonder die nodige ondersteuning of oplossings vir hul probleme. Soos deelnemer 4 dit stel: "Hulle het nie vir ons antwoorde vir ons vrae nie. Hulle kom elke keer en kom sit hier en kom luister en sê ja, ja, dis 'n probleem, ja, maar hulle gee nie

antwoorde nie” (D4, O1:2111–2114) en: “Ons sit met hierdie kinders, ons sien hulle kan nie vorder nie, wat moet ons maak, en die Departement kan nie vir ons oplossings gee nie” (D4, O1:977–979). Deelnemers noem ook dat kommunikasie met die Departement dikwels onmoontlik is: “En ek sê dit en ek wens ek kan met die Departement gepraat het, maar hulle doen dit nie” (D1, O2:758–760).

Die onderwysstelsel het baie verander oor die jare heen, en een deelnemer het genoem dat die strukture nie meer is soos sy dit kon onthou nie. Soos gestel deur deelnemer 2: “Daar is strukture en goed wat nie naastebly in plek is soos wat ek wil hê dit moet wees ... dit het te doen met die strukture van bo af en die onderwys-etos wat my aanbetref” (D2, O1:633–638). Veranderinge in die onderwysstelsel het ingesluit dat sekere onderrigmetodes soos matwerk en lees met flitskaarte nie meer gedoen word nie. Deelnemer 2 was van mening dat daar nog waarde in van die ou metodes is, soos sy dit gestel het: “Jy kan nie alles so meganiseer dat dit net gaan oor programme wat aangebied word nie. ’n Ding soos lees byvoorbeeld, dink ek tog kan jy deur op die ou manier, flitskaartjies doen” (D2, O2:1281–1285) en: “Ek wil net sê dat alles wat outyds is, is nie noodwendig verkeerd nie” (D2, O2:1296–1297).

Die deelnemers voel die grootste uitdaging met die Onderwysdepartement is hul konstante veranderinge. Soos gestel deur deelnemer 1: “My grootste uitdaging is die eintlik maar soos die Onderwysdepartement wat um besluite neem, maar kan dan agterkom hulle het dit verkeerd gedoen en dan die sisteem weer verander. So verandering is die heeltyd um ja wat eintlik maar die grootste uitdaging in die onderwys is” (D1, O1:368–372). Die Departement neem voortdurend besluite wat die werk van die onderwyser beïnvloed. Soos gestel deur deelnemer 4: “Daar het baie goed verander, daar is niks wat dieselfde, dis nie een jaar dieselfde nie ... dis nie eers van kwartaal tot kwartaal dieselfde nie, want die DGOS sê kort-kort, nee hulle wil nou nog ’n vorm hierby hê” (D4, O1:790). Die besluite word op kort kennisgewing aan die onderwyser gekommunikeer, wat hulle werk bemoeilik. Soos gestel deur deelnemer 4: “Die volgende dag word vir jou gesê, dan maak dit die hele omwenteling, want nou moet jy weer teruggaan. Maar hulle [Onderwysdepartement] doen sulke goed, hulle dink hulle kan dit so doen en jy moet maar saamdraf” (D4, O1:808–812).

4.3.3.3 *Samevatting*

Onderwysers het nie die mag of outoriteit om die Departement se konstante verandering van besluite teen te staan of om hulle in te lig dat die kort kennisgewing van versoeke onredelik is nie. Die Departement word dus gekenmerk deur hul bo-na-onder-besluite terwyl die onderwyser moet toesien dat hulle besluite uitgevoer word en verantwoordelikheid daarvoor moet aanvaar. Die Departement

se beleide, rigiede kurrikulum en voorskriftelike assessering ondermyn onderwysers se invloed, keuse en mag. Hulle voel dus ingeperk en dit beïnvloed hul daaglikse onderrigpraktyke, soos die vermoë om na leerders se welstand om te sien en in hulle uiteenlopende behoeftes te voorsien. Dit wil voorkom of rekordhouding en papier belangriker is as die leerder self. Dit veroorsaak konflik in die onderwysers.

4.4 OPSOMMING VAN BEVINDINGE

In die eerste tema is bevind dat onderwysers hul kollegas en ander as hulpbronne beskou met wie saamgewerk kan word vir wedersydse uitbreiding van kennis en vaardighede. Tydens samewerkingsaktiwiteite is dit belangrik dat die groeplede instem tot 'n gemeenskaplike doel. Die samewerkingsproses word gekenmerk deur die gesamentlike oplos van probleme, neem van besluite en die aanvaarding van mede-verantwoordelikheid vir dié besluite. Die samewerkingsproses is binne en buite die skool gebruik en het sowel informele samewerking as meer gestruktureerde roetine-vergaderings ingesluit. Die verskillende tipes samewerking binne die skool het afgehang van die doel of taakfokus en die sin wat die onderwyser maak van die doel. Die graadbeplanningsvergadering as 'n roetine-vergadering het die meeste voorgekom. Die graadgroepe se diepte van samewerking en interaksieprosesse wat gebruik is, het egter van mekaar verskil. Deelnemer 1 en 2 het gemeenskaplike kennis ontwikkel deur hul pedagogiese motiewe te deel. Deelnemers 1, 2 en 4 het van relasionele kundigheid gebruik gemaak vir die effektiewe oplos van probleme tydens die vergadering, soos bespreek in 4.3.1.3. Deelnemer 3 het relasionele kundigheid informeel gebruik om probleme op te los, soos bespreek in 4.3.1.2. Al die onderwysers het dus relasionele kundigheid gebruik deur die ken-van-mekaar se sterk punte en tekortkominge en kennis om te weet wie sal kan help op grond van hul kundigheid. Verskillende tipes samewerking vind ook buite die skool plaas en sluit die gemeenskap in. Samewerking met die ouetehuis en biblioteek het die meeste voorgekom en is gevestigde verhoudings wat oor die jare heen opgebou is.

In die tweede tema is bevind dat al die deelnemers van agentskap gebruik gemaak het om onderwysvoorskrifte en veranderinge in die skool te implementeer. Die deelnemers het self-evaluasie en refleksie gebruik om hul onderrig te verbeter, probleme op te los en besluite te neem. Twee deelnemers met agentskap se motiewe en persoonlike oortuiginge is gebaseer op die waardes van inklusiewe onderwys. Die twee deelnemers het aksie geneem om die stelsel binne die skool meer inklusief te maak. Verder het dié onderwysers inisiatief geneem om nuwe vennootskappe met instansies buite die skool te ontwikkel wanneer die nodige kennis nie binne die skool beskikbaar was

nie. Die onderwysers het hul motiewe oor wat vir hulle saak maak aan ander bekendgemaak. Dit dui op die ontwikkeling van gemeenskaplike kennis (oftewel “common knowledge”) met ander.

In die derde tema is die faktore wat samewerking bevorder en inhibeer ondersoek. Daar is bevind dat verhouding-bou en die leer-ken-van-mekaar nodig is vir samewerkende verhoudings. Verder het die kennis en gebruik van mekaar se sterk en swak punte samewerking met ander én relasionele kundigheid bevorder. Samewerking met die Onderwysdepartement is deur al die deelnemers as uitdagend ervaar. Die onderwysstelsel se rigiede voorskrifte en beleide het onderwysers se invloed, keuse en mag inhibeer. Die uitdagings met die onderwysstelsel sluit in die rigiede kurrikulum, onbuigsame assessering, ’n fokus op “paper-trail”-bewyse, konstante veranderinge en gebrek aan ondersteuning vir onderwysers se uitdagings en versoeke vir hulp.

4.5 SAMEVATTING VAN DIE HOOFSTUK

In Hoofstuk 4 is die temas beskryf wat uit die onderskeie databronne verskyn het. Die drie hooftemas is uiteengesit, asook die subtemas wat betrekking het op die hooftema. Die temas is elkeen met aanhalings uit die rou data geïllustreer, asook met voorbeelde van veldnotas, memo’s en artefakte. Die subnavorsingsvrae is as ’n breë raamwerk gebruik om seker te maak die data-ontleding sal die hoof-navorsingsvraag kan beantwoord. Die interpretasie van die databevindinge word in Hoofstuk 5 aangebied deur ’n bespreking en refleksie van die subvrae aan die hand van die KHAT-teorie en literatuur om sodoende uit te kom by die vraag wat die navorsing wil beantwoord.

HOOFSTUK 5

BESPREKING, AANBEVELINGS, STERK PUNTE EN BEPERKINGE

5.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word die data wat in hoofstuk 4 uiteengesit is, bespreek. Die interpretasie van die databevindinge word toegelig deur die KHAT wat die verskillende stelselkomponente wat deelnemers se perspektiewe en reaksies binne die voldiensskool beïnvloed in ag neem.

Hoofstuk 2 het aan die hand van die bestudeerde literatuur 'n beskrywing van die volgende drie konsepte gegee: samewerking, agentskap en relasionele agentskap. Die bevindinge van die studie dui op die verbondenheid van die drie kernbegrippe. Die vier sub-vrae van die studie is ook aan die hand van die bestudeerde literatuur en navorsingsbevindings beantwoord om finale gevolgtrekkings te maak. Die tekortkominge, sterk punte en aanbevelings wat tydens die ontleding van die bevindinge te vore gekom het, word vervolgens bespreek en die hoofstuk sluit af met 'n finale refleksie oor die hele navorsingsproses.

5.2 BESPREKING

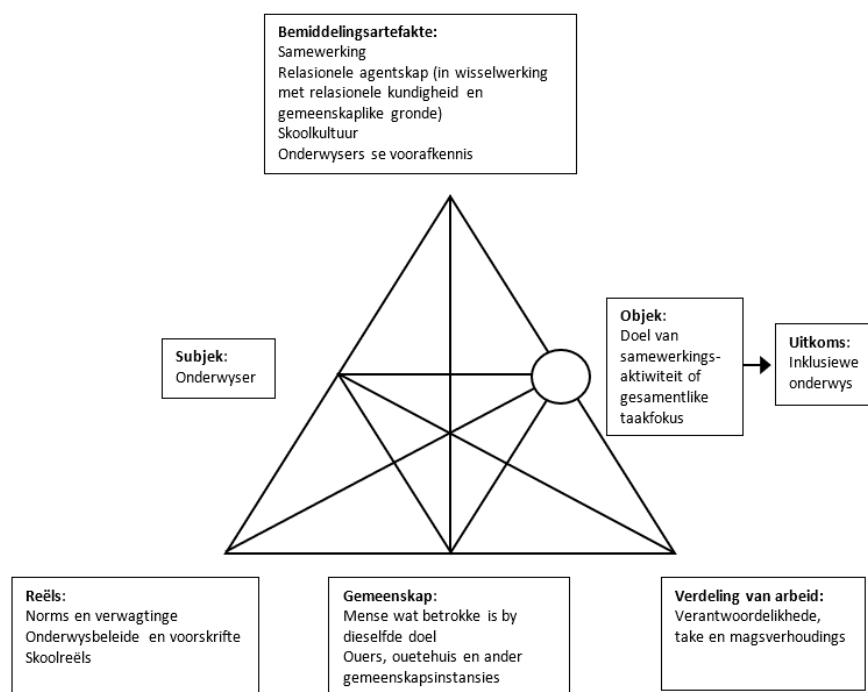
Die bespreking van die bevindinge dien om die primêre navorsingsvraag te beantwoord oor die ontwikkeling van relasionele agentskap tydens samewerking van onderwysers in 'n voldiensskool. My hoof-bevinding is dat onderwysers samewerking gebruik om hul kennis en vaardighede uit te brei. Verskillende vlakke en vorme van samewerking word gebruik afhangende van die doel van die aktiwiteit. Relasionele kundigheid en gemeenskaplike kennis ontwikkel tydens die bou van samewerkende kennisverhoudings wat die ontwikkeling van relasionele agentskap bevorder.

Die vernaamste bevindinge van die navorsing sal aan die hand van ooreenkomste en teenstrydighede in die aktiwiteitstelsel bespreek word. Vervolgens struktureer ek die bespreking van interpretasie eerstens deur die KHAT te gebruik en daarna deur die beantwoording van my navorsingsvrae.

5.3 KULTUUR-HISTORIESE AKTIWITEITSTEORIE AS LENS VIR INTERPRETASIE

Die KHAT (Engeström, 1987, 2001) bied 'n teoretiese raamwerk om te begryp hoe onderwysers relasionele agentskap ontwikkel, soos in hoofstuk 2 genoem. Deur die skool as 'n aktiwiteitstelsel te beskou, kan beskryf word hoe die onderwyser as subjek instrumente gebruik om die uitkoms van inklusiewe onderrig te bereik. Samewerking en relasionele agentskap (in wisselwerking met relasionele kundigheid en gemeenskaplike kennis), is voorbeelde van instrumente wat in die skool deur onderwysers gebruik word. Die Onderwysdepartement se reëls, die skoolgemeenskap en verdeling van arbeid in die skool bemiddel die onderwyser se gebruik van dié instrumente.

Die gebruik van samewerking en/of relasionele agentskap bemiddel die doel van 'n aktiwiteit en help om die doel in die uitkoms van inklusiewe onderwys te transformeer (Gedera, 2016). Onderwysers kan dus die vaardighede van samewerking en/of relasionele agentskap gebruik om die gemeenskaplike doel van 'n samewerkingsaktiwiteit te bereik wat gerig is om inklusiewe onderrig te bevorder. Engeström se tweedegenerasie-aktiwiteitstelsel (1987) is aangepas (Figuur 2.1) om die voldiensskool in onderstaande Figuur 5.1 voor te stel.



Figuur 5.1: Aangepas: Tweedegenerasie-aktiwiteitsteorie (Engeström 1987:78)

5.3.1 Ooreenstemminge binne die aktiwiteitstelsel

Daar is binne die aktiwiteitstelsel ooreenstemminge tussen die onderwysers as subjekte. Die onderwysers is deel van dieselfde gemeenskap en die reëls binne die organisasie is dieselfde vir al die onderwysers. Die onderwysers deel ook die geskiedenis van die skool en 'n gemeenskaplike inklusiewe skoolkultuur het oor die jare heen ontwikkel. Die vorige skoolhoof het baie leiding geneem om die skool inklusief te maak en het werkswinkels aangebied om die personeel geleentheid te gee om te leer hoe om saam te werk. Die skep van 'n inklusiewe skoolkultuur en leierskap wat inklusiwiteit bevorder, is volgens navorsing belangrik vir inklusiewe onderrig in 'n skool (Gous, Eloff & Moen, 2014). Die histories gemotiveerde geskiedenis van die skool lig dus die huidige uitkoms van inklusiewe onderwys in.

5.3.2 Teenstrydigheid binne die aktiwiteitstelsel

Die aktiwiteitstelsel werk voortdurend om die spanninge en teenstrydighede binne sy ses komponente op te los (Engeström, 2008), soos bespreek in 2.3.4.3. Volgens navorsing word verandering en ontwikkeling in die skoolstelsel deur teenstrydighede gedryf (Fleer, 2016). Die identifisering van teenstrydighede in die aktiwiteitstelsel sal die verhoudings tussen die verskillende komponente in die stelsel toelig (Mwalongo, 2016). Die teenstrydighede in die voldiensskool word verder bespreek met die doel om te evalueer hoe dit die onderwysers se aksies beïnvloed, al dan nie.

Een van die opvallendste teenstrydighede in die stelsel was die spanning wat ontstaan het tussen die reëls van die Onderwysdepartement en die onderwyser as subjek, wat verantwoordelik gehou word om inklusiewe onderwys te implementeer, soos bespreek in die derde subtema (4.3.3.3). Die subtema het bevind dat onderwysers se invloed, keuse en mag deur die onderwysstelsel se rigiede “one-size-fits-all”-voorskrifte, protokolle en beleide belemmer word. Die onderwysers (as subjekte) is deur onderwysvoorskrifte ingeperk, wat dit moeilik gemaak het om die uitkoms van inklusiewe onderwys te bereik en tot teenstrydighede gelei het. Alhoewel daar ook ander spanninge in die aktiwiteitstelsel voorgekom het, het die teenstrydigheid tussen subjekte en reëls gereeld by al die deelnemers in die data-bevindinge voorgekom. Weens die bestek van hierdie studie word vervolgens gefokus op 'n bespreking van die teenstrydigheid tussen die subjekte en reëls.

Reëls reguleer die werking van die skool en verwys na sowel die Onderwysdepartement se beleide en voorskrifte, as die spesifieke voldiensskool se reëls. Reëls is nodig vir 'n skool se organisatoriese bestuur en kan samewerking bevoordeel of benadeel. Reëls sluit dus die roetine-

samewerkingsvergaderings in wat deel uitmaak van die skool se operasionele struktuur, soos aangedui in Tabel 4.4. Volgens Engeström en Sanniño (2010, p. 6) verwys reëls wat 'n aktiwiteit belemmer na “explicit and implicit regulations, norms and conventions that constrain actions and interactions within the activity system”. Reëls kan gevolglik vroeë oor gesag en mag ontlok wanneer mense se keuses en invloed ingeperk word. Die studie het bevind dat daar 'n gaping bestaan tussen die ideale van beleide en die realiteit van praktiese implementering in skole (4.3.3.3). Dit word ook deur navorsing bevestig (Engelbrecht et al., 2016). Die spreekwoordelike Rolls Royce sonder 'n enjin waarna een deelnemer verwys het.

Onderwysers word beskou as sleutelrolspelers vir die implementering van inklusiewe onderwys (Andrews et al., 2019), soos genoem in 1.1, maar ontvang nie ondersteuning vir die uitdagings wat praktiese implementering meebring nie en het ook nie die outonomie om die kurrikulum of assesseringsvoorskrifte aan te pas volgens die behoeftes van die kind nie. Die kurrikulum se rigiede voorskrifte word ook in ander Suid-Afrikaanse studies bevestig, wat aandui dat die Onderwysdepartement se voorskriftelike benadering tot die kurrikulum en assessering inklusiewe onderrig beperk (Geldenhuys & Wevers, 2013; Engelbrecht et al., 2015). Die “Global Education Monitoring”-verslag (UNESCO, 2020) beskou die kurrikulum as van essensiële belang vir 'n inklusiewe samelewing. Leerdergesentreerde, buigsame kurrikulums is dus nodig by skole om inklusiewe onderrig toeganklik te maak vir almal (UNESCO, 2020). Die program of kurrikulum wat gevolg word, moet dus aanpas by die kind se leerbehoefte, en nie die kind by die kurrikulum nie.

Volgens literatuur kan die Onderwysdepartement se beleide en kurrikulumvoorskrifte onderwysers van hul agentskap ontnem (Paju, Kajamaa, Pirttimaa & Kontu, 2018). In hierdie studie was dit egter opmerklik dat die teenstrydigheid onderwysers met agentskap laat optree het om die probleem op te los, soos bevind in tema 2: Stelselveranderinge deur agentskap te gebruik. Subtema 2.1 het bevind dat die twee onderwysers met agentskap se motiewe gebaseer is op sosiale geregtigheid. Navorsing bevestig dat onderwysers met motiewe vir inklusiewe onderwys bekommerd is oor al die leerders se uitkomst en prestasie (Florian & Black-Hawkins, 2011). Onderwysers is dus gemotiveer deur hul persoonlike oortuiginge dat sosiale geregtigheid en die bevordering van die kind se welsyn en holistiese ontwikkeling belangrik is.

Volgens Witskrif 6 (Departement van Onderwys, 2001) kan voldiensskole voorsiening maak vir leerders met hoë behoeftes wat nie in spesiale skole geakkommodeer kan word nie. Die SIAS-proses kan gevolg word om ondersteuning van die distriksgebaseerde ondersteuningspan (DGOS) te versoek om die skool te ondersteun. Die onderwysers het ondersteuning versoek, maar geen hulp of antwoorde

by die DGOS gekry oor hoe hulle die leerders met intellektuele gestremdhede kan akkommodeer nie. Die strukture wat deur onderwysbeleide daargestel is om skole met leerders wat hoë vlakke van ondersteuning nodig te ondersteun, is dus nie voldoende geïmplementeer nie, soos genoem in hoofstuk 1 (sien 1.2) (Nel et al., 2016).

Twee onderwysers met agentskap het gevolglik opgetree om die spanning tussen hul eie oortuiginge oor inklusiewe onderwys en die voorgeskrewe kurrikulum en assessering waarby leerders in hul klas met hoë behoeftes nie baat vind nie, op te los. Die bevinding word deur die KHAT bevestig waar agentskap beskou word as die onderwyser se gebruik van doelbewuste transformerende handeling wat gebaseer is op interpretasie en oplossings vir teenstrydige motiewe, instrumente en voorwaardes binne die stelsel (Engeström, 2008). Agentskap vir inklusiewe onderwys word gedefinieer as “a temporal, individual, and collective engagement in active decision making” (Priestley, Biesta, & Robinson aangehaal in Li en Ruppert, 2020, p. 11) “on curriculum, assessment, and everyday inclusive education practice, mediated by given educational contexts, to negotiate the benefit of inclusive education and to work against practices that perpetuate norms of ability and differences” (Naraian aangehaal in Li & Ruppert, 2020, p. 11).

Onderwysers met agentskap en motiewe vir die insluiting van alle leerders kan dus besluite neem wat met die onderwysbeleide ooreenstem of daarvan verskil, afhangende van hul eie oortuigings en waardes (Pantić, 2017). Volgens Stetsenko (soos aangehaal in Edwards, 2007, p. 7) is die onderwyser (subjek) “met praktiese agentskap” toegerus wat baie relevant is vir relasionele agentskap. Die onderwyser kan relasionele agentskap gebruik wanneer die omgewing dit toelaat, dit wil sê die skool se konteks en beskikbare hulpbronne (Edwards, 2007). In die voldiensskool is die onderwysers toegelaat om die nodige menslike hulpbronne te raadpleeg en ander instansies te besoek. Die leierskap van die skool gee ruimte vir onderwysers om inisiatief te neem en veranderinge in die stelsel aan te bring.

Die twee deelnemers wie se agentskap gebaseer is op inklusiewe onderwysmotiewe, het navraag gedoen by instansies buite die skool om uit te vind wie oor die nodige kundigheid beskik om hulle te help om in die leerders in hul klas se leerbehoefte te voorsien. Relasionele kundigheid het dus ontwikkel in die proses van aksie-neem deur inligting te kry oor wie kan help op grond van hul spesialisiteit of kundigheid, soos bespreek in 2.6.4. Die onderwysers wou samewerkingsvennootskappe met instansies buite die skool ontwikkel omdat daar nie genoeg kennis binne die skool was nie, soos bevind en bespreek in subtema 1.4 (sien 4.3.1.4).

Die onderwysers het 'n vaardigheidskool gekontak en die redes vir hul versoek om hulp verduidelik, waarna die skool bevestig het dat hulle die nodige kundigheid beskik en graag sal wil help. Gemeenskaplike kennis het dus met die eerste telefoniese kontak van verhouding-bou en leer-ken-van-mekaar ontwikkel, soos bespreek in 2.6.4. Die deelnemers het hul motiewe bekendgemaak deur die vaardigheidskool in te lig oor wat vir hulle saak maak. In hul reaksie het die vaardigheidskool respekvolle begrip getoon vir die behoefte aan hulp en ondersteuning. Volgens Edwards (2010) is die vermoë om ondersteuning te bied en om ondersteuning van ander te vra belangrike relasionele vaardighede, soos bespreek in 2.6.1.

Die twee onderwysers het vervolgens die skool besoek om meer te leer oor praktiese vaardigheidsprogramme vir leerders wat hoë vlakke van ondersteuning benodig. Die onderwysers het deur samewerking hul kennis van vaardigheidsprogramme uitgebrei. Die onderwysers het dus relasionele kundigheid ontwikkel deur van ander se sterk punte gebruik te maak, soos bespreek in hoofstuk 4 (4.3.3.2). Die nuwe kennis het tot gevolg gehad dat die objek wat die onderwysers wou bereik, uitgebrei of vernuwe is deur die interpretasie van ander mense wat in praktiese programme spesialiseer, soos bespreek in 2.3.4.2. Die onderwysers het besluit om leerders voor te berei vir moontlike toelating tot 'n vaardigheidskool en 'n nuwe leerprogram daarvoor te ontwikkel. Nuwe moontlikhede kon gevolglik ondersoek word weens die nuwe objek. Die nuwe objek het gelei tot 'n verandering in die skoolstelsel, naamlik die ontwikkeling van 'n nuwe vaardigheidsprogram wat geskik is vir die insluiting van leerders met hoë behoeftes.

Die gebruik van KHAT as lens vir interpretasie verduidelik hoe die onderwysers relasionele agentskap ontwikkel het. Die twee onderwysers het aksie geneem om teenstrydighede en spanning in die skool op te los deur instansies buite die skool te kontak en om hulp te vra. Tydens die vestiging van 'n nuwe samewerkende verhouding het gemeenskaplike kennis en relasionele kundigheid ontwikkel. Die vaardighede is gebruik om die probleem, naamlik watter vaardigheidsprogram geskik sal wees vir leerders met intellektuele gestremdhede, gesamentlik op te los. Die onderwysers het ander se kennis en sin-maak van die probleem met hul eie kennis en verstaan van die probleem geïntegreer, wat gelei tot die uitbreiding van die objek, soos bespreek in 2.6.1. Relasionele agentskap is dus gebruik om die objek uit te brei en dit het tot verandering in die stelsel gelei.

5.4 BESPREKING VAN NAVORSINGSVRAE

In die onderstaande afdeling bespreek ek my interpretasie van die navorsing deur middel van die vier sub-vrae om sodoende gevolgtrekkings te maak oor die primêre navorsingsvraag: Relasionele

agentskap in samewerkingspraktyke van onderwysers in 'n voldiensskool. Ek dui die verbande aan met relevante literatuur en die navorsingstemas en poog om korrelasies en moontlike teenstrydighede uit te lig.

5.4.1 Wat is onderwysers se samewerkingspraktyke in die konteks van 'n voldiensskool?

Verskillende tipes samewerking vind plaas binne die skool, soos bespreek in subtema 1.3 (4.3.1.3). Die bevindinge van my studie dui daarop dat onderwysers van sowel roetine- as informele samewerking gebruik gemaak het, soos genoem in die navorsingsbevindings (4.4). Die onderwysers het die meeste met hul graadgroepkollegas saamgewerk op 'n informele vlak en die graadbeplanningsvergadering het die meeste in die skool voorgekom as 'n roetine-samewerkingsaktiwiteit. Navorsing bevestig dat onderwysers meer dikwels met hul kollegas in dieselfde graad saamwerk (Doppenberg et al., 2012). Samewerking in die voldiensskool strek veel wyer as die roetine-vergaderings, want informele samewerking het 'n integrale deel geword van onderwysers se daaglikse roetine, naamlik om by hul graad-eweknieë hulp en ondersteuning te kry. Volgens navorsing verkies onderwysers om met kollegas in dieselfde graad verhoudings te bou (Moolenaar aangehaal in Vangrieken, 2015).

Verskillende tipes samewerking vind buite die skool plaas, soos bespreek in subtema 1.4 (4.3.1.4). Die skool het oor die jare heen samewerkingsnetwerke met instansies in die gemeenskap gebou, wat insluit die ouetehuis, biblioteek en 'n voedingsgemeenskapsdiens. Die skool werk ook saam met die Onderwysdepartement se distrikskantore, die distriksielkundige en ouers. Samewerking met die distriksielkundige was 'n negatiewe ervaring waarna die skool vrywilligers gebruik het om leerders te assesser. Samewerking met die Onderwysdepartement is deur min kommunikasie en ondersteuning gekenmerk en is deur al die deelnemers as uitdagend ervaar. Onderwysers met agentskap het ook nuwe vennootskappe met ander instansies, spesiale- en vaardigheidskole gesluit om in die behoeftes van leerders met hoë vlakke van ondersteuning te voorsien. Die samewerkingspraktyke in die skool word dus gekenmerk deur gevestigde samewerkende verhoudings sowel as die uitbreiding van bestaande samewerkingsnetwerke soos wat die skool se behoefte vir hulp en ondersteuning verander.

5.4.2 Wat is relasionele agentskap?

Die literatuurstudie oor relasionele agentskap in hoofstuk 2 (2.6) dien as 'n bron van inligting om die konsep “relasionele agentskap” beter te verstaan. Min navorsing is gedoen oor hoe relasionele agentskap in voldiensskole van Suid-Afrika manifesteer, soos reeds genoem. Volgens Edwards

(2007) is relasionele agentskap onderwysers se vermoë om ander as hulpbronne te herken, hul interpretasies te ontlok en belynde reaksies te onderhandel terwyl saam gewerk word aan die objek wat uitgebrei of geskep word (2.6.2). Relasionele agentskap is dus 'n vaardigheid wat die onderwyser kan aanleer en in verskillende situasies kan gebruik om komplekse probleme op te los (2.6.1) (Edwards, 2010).

Dit is belangrik om die interafhanklikheid en wisselwerking tussen relasionele agentskap, relasionele kundigheid en gemeenskaplike kennis in ag te neem, soos bespreek in 2.6.4 en uitgebeeld in Tabel 2.4. Die tabel illustreer dat relasionele kundigheid nodig is vir die ontwikkeling van relasionele agentskap en gemeenskaplike kennis word as 'n voorvereiste vir die ontwikkeling van relasionele agentskap beskou (Edwards, 2011). Die gebruik van relasionele kundigheid dui op die vermoë om ander se kundigheid (sterk punte) te herken en eie kundigheid aan ander bekend te maak, asook die kennis van wie kan help (Edwards, 2011, 2017). Al die deelnemers het relasionele kundigheid gedemonstreer deur mekaar aan te vul op grond van sterk punte en tekortkominge en kon sodoende wedersydse kennis en denke uitbrei. Verder het die deelnemers geweet by wie hulle hulp kan vra op grond van hul kundigheid of spesialiteit wat nodig sou wees om die objek te bereik.

Gemeenskaplike kennis bestaan uit 'n respekvolle begrip van wat saak maak vir ander, waarna ook verwys word as mense se professionele motiewe (2.6.4). Die twee deelnemers het hul pedagogiese motiewe oor wat vir hulle binne en buite die skool saak maak aan ander bekend gemaak. Die gebruik van KHAT as lens vir interpretasie verduidelik hoe die twee deelnemers gemeenskaplike kennis en relasionele kundigheid ontwikkel het. Die vaardighede het die gebruik van relasionele agentskap moontlik gemaak waardeur die objek van aktiwiteit uitgebrei het. Relasionele agentskap kan dus nie in isolasie bestudeer word sonder om erkenning te gee aan die rol wat relasionele kundigheid en gemeenskaplike kennis speel nie. Relasionele agentskap is dus 'n proses van konstante dinamika met die ander twee konstrukte wat volgens Edwards (2010, p. 14) uit twee fases bestaan. Die interdinamika word soos volg voorgestel (2.6.2):

- (1) Working with others to expand the 'object of activity' or task working on by recognising the motives and the resources that other bring to bear as they, too, interpret it; and
- (2) aligning ones' own responses to the newly enhanced interpretations with the responses being made by the other professionals while acting on the expanded object."

5.4.3 Watter faktore bevorder of inhibeer die ontwikkeling van relasionele agentskap in samewerkingspraktyke?

Faktore wat samewerking bevorder of inhibeer is in die derde subtema (4.3.3) van die navorsingsbevindings bespreek. Samewerking is nodig vir relasionele agentskap en speel 'n belangrike rol in die ontwikkeling daarvan (Pantić, 2015), soos bespreek in 2.6.4. Al die faktore wat samewerking bevorder of inhibeer kan dus direk of indirek die ontwikkeling van relasionele agentskap beïnvloed. In die voldiensskool het die deelnemers effektief van samewerkingsverhoudings gebruik gemaak en vervolgens word die faktore wat spesifiek betrekking het op die ontwikkeling van relasionele agentskap verder bespreek.

Subtema 3.1 (4.3.3.1). het bevind dat die bou van verhoudings en om mekaar te leer ken, samewerking bevorder. Gemeenskaplike kennis het tydens samewerking ontwikkel deur mekaar se motiewe en wat vir elkeen saak maak te leer ken. Navorsing bevestig dat gemeenskaplike kennis tydens samewerkingsverhoudings geskep word (Hopwood et al., 2016). Volgens Edwards (2017) kan gemeenskaplike kennis bevorder word deur eerstens soortgelyke langtermyn- oop doelwitte te erken, tweedens, deur waardes en motiewe bekend te maak aan ander en, derdens, betrokke te raak by die waardes en motiewe van ander deur te luister en aan hulle erkenning te gee. Die bekendmaking van motiewe sowel as die erkenning van ander se motiewe is dus belangrik (Edwards, 2015, 2017).

Subtema 3.2 (4.4.3.2) het bevind dat kennis en die gebruik van mekaar se sterk en swak punte sowel samewerking as relasionele kundigheid bevorder. Al die deelnemers het hul sterk punte (kundighede) en tekortkominge aan mekaar bekend gemaak en saamgewerk deur mekaar aan te vul. Die onderwysers het ook, op grond van hul eie tekortkominge, geweet vir wie om hulp te vra. Volgens Hopwood et al. (2016) kan die vermoë om ander se kundigheid te erken en eie kundigheid aan ander bekend te maak as 'n belangrike professionele eienskap beskou word. Die ontwikkeling van relasionele kundigheid word bevorder tydens samewerking deur, eerstens, erkenning te gee aan ander se standpunte en motiewe, waarna die motiewe geïntegreer of belyn word vir die oplos van probleme en reaksie daarop. Volgens Hopwood et al. (2016) word relasionele kundigheid ook geïllustreer wanneer die algemene definisie van vennootskapverhoudings, wat beskou word as samewerkende **kennis**verhoudings, gebruik word.

Die derde subtema (4.4.3.3) het bevind dat die onderwysstelsel se rigiede voorskrifte en beleide onderwysers se invloed, keuse en mag inhibeer en samewerking met die Onderwysdepartement belemmer. Die oplos van teenstrydighede en spanning in die skool het die ontwikkeling van

relasionele agentskap bevorder (5.3.2). Die skool se spesifieke sosio-kulturele konteks het 'n invloed gehad op die ontwikkeling van relasionele agentskap (Edwards, 2005, 2007) waar onderwysers die ruimte gegee is om saam te werk, probleme op te los en inisiatief te neem.

Subtema 2.2 (4.3.2.2) het bevind dat onderwysers self-evaluasie en refleksie gebruik om hul onderrig te evalueer en eie tekortkominge te identifiseer. Reflektiewe praktyke is nodig vir die professionele ontwikkeling van onderwysers en bevorder hul kennis en vaardighede (Hancock & Miller, 2017). Refleksie en self-evaluering help onderwysers om te besin oor hul eie praktyke en hoe om alle leerders in die skool se spesifieke omgewing in te sluit (Li & Ruppel, 2020). Refleksie en self-evaluasie speel dus 'n belangrike rol om die spanning en uitdagings in die onderwysstelsel op te los en te besluit watter aksie nodig is om die uitdagings te hanteer.

Die faktore wat relasionele agentskap bevorder het, was eerstens verhouding-bou en die leer-ken-van-mekaar se sterk punte, tekortkominge en pedagogiese motiewe. Die verhouding-bou met ander kollegas en beroepslui het dus die ontwikkeling van gemeenskaplike kennis en relasionele kundigheid moontlik gemaak. Tweedens is bevind dat die oplos van spanning en teenstrydighede die ontwikkeling van relasionele agentskap bevorder. Derdens speel self-evaluasie en refleksie 'n rol van besin oor praktyke en die neem van om besluite om die uitsluiting van leerders te hanteer.

5.4.4 Wat is die verband tussen relasionele agentskap en samewerking?

Die data het getoon dat al die onderwysers die vaardigheid gehad het om samewerking te gebruik om hul kennis uit te brei, soos bespreek in die eerste subtema (4.3.1.1). Onderwysers beskou ander kollegas en beroepslui as menslike hulpbronne, "... by wie kennis getap kan word", soos gestel deur 'n deelnemer. Samewerking is dus gebruik om kapasiteit te bou en kennis uit te brei (Stutton & Shouse, 2018). Die nuwe kennis en vaardighede is gebruik om leerders se pedagogiese behoeftes te ondersteun (Fourie, 2018), soos bespreek in 2.4.1.

Verskeie faktore speel 'n rol om die ideaal van effektiewe samewerking te bereik. Volgens James et al. (2007) se voorstelling van 'n samewerkingspraktyk (Figuur 2.2) is die konsepte "samewerking" en "reflektiewe praktyk" en 'n fokus op die primêre taak aan mekaar verbind en interverweef is, soos bespreek in 2.4.4. Kelchtermans (2006) beskou ook hierdie faktore as belangrik vir effektiewe samewerking. Hy voeg by dat die taakfokus of doel van die aktiwiteit die manier waarop deelnemers van samewerking gebruik maak, beïnvloed.

Deelnemers in hierdie studie het van verskillende vorme en dieptes van samewerking gebruik gemaak (2.4.3). Die vorm van spanwerk en diepte van samewerking wat gebruik word, hou verband met die ontwikkeling van relasionele agentskap wat vervolgens bespreek word. Die verskillende vorme van spanwerk word van mekaar onderskei deur die graad van span-entitativiteit, dit wil sê die mate waarin 'n groep individue die kwaliteite van 'n span besit, as 'n eenheid funksioneer (Vangrieken et al., 2015). Die deelnemers se gebruik van verskillende vorme van spanwerk tydens die onderskeie graadbeplanningsvergaderings word voorgestel in onderstaande Tabel 5.1.

Tabel 5.1 Verskillende vorme van spanwerk/samewerking (Tabel 2.2 aangepas)

	1	2	3	4	5
Graad van span-entitativiteit	Groeplede het gedeelde doelwitte en verantwoordelikhede	Taakkohesie: Gedeelde verbintenis (die taak is bindend)	Groeplede identifiseer met die span (affiniteit) Beskou lidmaatskap as 'n belangrike aspek van werk	Taak interafhanklikheid: Groeplede benodig mekaar om die taak uit te voer	Uitkoms van interafhanklikheid: Groeplede se eie doelbereiking (prestasies) hang af van ander se doelbereiking
Deelnemers	1-4	1-4	1-4	1-4	1, 2 en 4

Al die onderwysers het in hul onderskeie graadspanwerkvergaderings van vorme 1 tot 4 gebruik gemaak, soos reeds bespreek in 4.3.1.3. Die vraag kan gestel word of die groeplede se taakinterafhanklikheid ook belynde reaksies vir die bereiking van die groep se doel (objek) impliseer. Die hoë graad van span-entitativiteit impliseer dat saam besluite geneem word, probleme opgelos word en verantwoordelikheid aanvaar word. Die afleiding kan dus gemaak word dat groeplede hul reaksies sal rig en belyn op die ooreengekome doel en dat dit die rede is vir interafhanklikheid van mekaar. Deelnemer 1, 2 en 4 het ook die tipe 5-spanvorm gebruik, wat die uitkoms van interafhanklikheid demonstreer – die hoogste graad van span-entitativiteit. Deelnemers se eie doelbereiking (prestasies) hang af van ander se doelvervulling en by implikasie moes die belyning van motiewe en reaksies reeds plaasgevind het.

Al die graadspanne het verskillende dieptevlakke van samewerking gebruik, soos bespreek in 2.4.3.2. Die interaksieprosesse tydens samewerking, verskil van mekaar en kan as 'n aanduiding van die dieptevlak van samewerking beskou word.. Volgens Havnes (2009) word gemeenskaplike kennis tydens samewerking as dieptevlak ontwikkel. Die deel van pedagogiese motiewe word as 'n volgende dieptevlak van samewerking aangedui en daar word onderskeid getref tussen gemeenskaplike gronde en die deel van motiewe as dieptevlakke. Edwards (2010) beskou egter die deel van motiewe as die

ontwikkeling van gemeenskaplike kennis. Dié twee hou dus volgens Edwards sterk verband met mekaar, wat verskil van Havnes (2009) se uitgangspunt. Die tabel is wel sinvol as 'n raamwerk om die deelnemers se dieptevlakke van samewerking te evalueer in meer besonderhede te beskryf, soos aangedui in onderstaande Tabel 5.2.

Tabel 5.2 Dieptevlakke van samewerking (Tabel 2.3 aangepas)

Interaksie-proses	Behou individualiteit	Koördinasie	Samewerking	Deel van motiewe
	Fokus op individuele outonomie en verantwoordelikheid vir take	Koördineer take/ verantwoordelikhede wat nie die bespreking van die onderrig inhoud en proses behels nie	Skep gedeelde objek. Vestig gemeenskaplike kennis deur te fokus op die inhoud en proses van aktiwiteite	Deel pedagogiese motiewe met mekaar. Uitklaar van manier van onderrig te struktureer om gedeelde objek te bereik
Deelnemers	1-4	1-4	1-4	1 en 2 met agentskap

Die interaksieprosesse van koördinasie en samewerking het algemeen voorgekom, soos reeds bespreek in 4.3.1.2. Die gebruik van samewerkingsverhoudings het algemeen binne die skool voorgekom, wat nie noodwendig die ontwikkeling van gemeenskaplike kennis, soos verduidelik deur Anne Edwards, geïllustreer het nie. Aangesien die personeel mekaar lank reeds ken en soos 'n familie saamwerk, kan die moontlikheid bestaan dat die skep van gemeenskaplike kennis lankal reeds plaasgevind het tydens die aanvanklike leer-ken-van-mekaar of werkswinkels wat by die skool gehou is om beter saam te werk. Die gemeenskaplike kennis kan dan as onderwysers se voorafkennis van mekaar beskou word, wat deel uitmaak van die spesifieke voldiensskool se kultuur (Figuur 5.1).

Deelnemer 1 en 2 het die diepste vlak van samewerking gebruik deur pedagogiese motiewe te deel, asook die hoogste graad van span-entitativiteit waar hul uitkomst interafhanklik was van mekaar. Die diepte van samewerking hou verband met die graad van span-entitativiteit in die sin dat diep vlakke van samewerking hoër grade van span-entitativiteit vereis (Vangrieken et al., 2015). Die twee deelnemers se gebruik van dieper vlakke van samewerking en hoër grade van spanvorme hou dus verband met die ontwikkeling van relasionele agentskap wat deur die twee deelnemers gebruik is om die stelsel te verbeter. Volgens Doppenberg et al. (2012) is diepvlak-samewerking nodig waar onderliggende sienings gedeel kan word sodat dit kan lei tot skoolverandering en verbetering. Die gebruik van dieper dieptevlakke van samewerking en hoër grade van span-entitativiteit is dus belangrik vir die ontwikkeling van relasionele agentskap.

Samewerking is in vele opsigte noodsaaklik vir die ontwikkeling van relasionele agentskap. Eerstens is die bou van samewerking-kennisverhoudings nodig vir die ontwikkeling van relasionele kundigheid en gemeenskaplike kennis, soos bespreek in 5.4.3. Verder word verhouding-bou en samewerking beskou as die belangrikste eienskappe vir agentskap om inklusiewe onderwys moontlik te maak (Pantić, 2017; Fourie, 2018), soos bespreek in 2.5.3. Trouens, Zagana, Kurth & MacFarland (2017) sien dit as 'n sleutelstrategie vir die suksesvolle implementering van inklusiewe onderwys, soos bespreek in 2.4.5. Samewerking is dus nodig vir agentskap en vir die ontwikkeling van relasionele agentskap wat die suksesvolle implementering van inklusiewe onderwys bevorder.

5.5 GEVOLGTREKKING

Die bespreking van die subvrae het gedien om die primêre navorsingsvraag te beantwoord: Hoe ontwikkel relasionele agentskap van onderwysers tydens samewerkingspraktyke in 'n voldiensskool? My hoof-bevindinge suggereer dat onderwysers samewerking in hierdie skool gebruik om hul kennis en vaardighede uit te brei. Relasionele kundigheid en gemeenskaplike kennis ontwikkel tydens samewerkende verhoudings wat die ontwikkeling van relasionele agentskap bevorder. Die gebruik van dieper-vlak-samewerking en 'n hoër graad van span-entitativiteit het ook die ontwikkeling van relasionele agentskap bevorder.

Die oplos van teenstrydighede of spanninge is moontlik gemaak deur die skool se spesifieke konteks, inklusiewe kultuur en ruimte vir samewerking. Die gebruik van relasionele agentskap het die objek van aktiwiteit uitgebrei wat tot veranderinge in die stelsel gelei het vir die uitkoms van inklusiewe onderwys. Die studie se resultate bevestig ook dat relasionele agentskap, relasionele kundigheid en gemeenskaplike kennis interverweef en verbonde is aan mekaar in 'n voldiensskoolkonteks. Relasionele kundigheid en gemeenskaplike gronde is die belangrikste faktore wat die ontwikkeling van relasionele agentskap beïnvloed. Ander faktore wat die ontwikkeling van relasionele agentskap beïnvloed, is verhouding-bou en leer-ken-van-mekaar, die neem van aksie om teenstrydighede in die stelsel op te los (agentskap) en laastens die gebruik van self-evaluasie en refleksie om onderrigpraktyke te bevorder.

5.6 AANBEVELINGS

Aanbevelings word gemaak na aanleiding van my navorsingsbevindings sowel as my eie leer oor onderwysers se uitdagings in hul alledaagse werk en praktyke. Vervolgens maak ek aanbevelings met betrekking tot voldiensskole se samewerking met die Onderwysdepartement en praktiese opleiding.

Deelnemers het naamlik 'n behoefte uitgespreek om meer leiding en ondersteuning van die Onderwysdepartement te ontvang. Die volgende aanbevelings kan gemaak word:

- 'n Samewerkende verhouding met die distriksgebaseerde ondersteuningspan op grond van die SIAS-proses wat deur die skool gevolg word. Onderwysers wil graag meer hulp van die ondersteuningstrukture kry om leerders met hoë behoeftes te ondersteun, soos in die onderwysbeleide aanbeveel word.
- Ouers betaal self vir terapeutiese ondersteuningsdienste maar nie alle ouers kan dit bekostig nie. Maniere om leerders wat terapie nodig te ondersteun moet dus heroorweeg word wanneer die SIAS-proses gevolg word.
- Die onderwysstelsel moet voorsiening maak vir die toepassing van aangepaste assessering en skoolrapporte vir die realisering van inklusiewe onderwys en onderwysers inlig oor aanpassings wat in die klaskamer gemaak kan word. Skole wag lank vir terugvoer en kry teenstrydige terugvoer van verskillende departemente in die onderwysstelsel.
- Die ontwikkeling van nuwe inklusiewe organisatoriese onderwysstrukture wat samewerkende verhoudings met skole bevorder, is nodig. Die strukture moet vir onderwysers die geleentheid bied om insette te lewer in nuwe beleide en prosedures voordat dit geïmplementeer word. Aandag moet geskenk word aan die “top-down”-leierskapstyl van die Onderwysdepartement sodat onderwysers as professionele persone vertrou word en die nodige mag en outoriteit gegee word om leerders te onderrig volgens hul diverse leerbehoefes.
- Die Onderwysdepartement kan 'n protokol daarstel vir veranderinge van vraestelle en die nodige tyd wat toegelaat behoort te word vir skole om die veranderinge aan te bring.
- Die distrikskantore se sielkundige kan 'n nuwe samewerkende verhouding met die skool vorm vir meer ondersteuning.

Samewerking en relasionele kundigheid is vaardighede wat deur die onderwyser aangeleer kan word. Onderwysers kan dus baat vind by opleiding waar die gebruik van die vaardighede prakties geleer word:

- Werkswinkels en spanbou kan doeltreffend gebruik word vir personeel om mekaar beter te leer ken en verhoudings te bou. Geleentheid vir die leer-ken-van-mekaar se sterk punte en tekortkominge sal die ontwikkeling van relasionele kundigheid versterk. Die geleentheid kan gegee word vir personeel om pedagogiese motiewe aan ander bekend te maak en ander se motiewe te erken vir die ontwikkeling van gemeenskaplike gronde. Die skool kan voorsiening maak dat tyd in die program ingeruim word.

- Voordiensonderwys en opleiding: Meer aandag kan gegee word aan die praktiese vaardighede wat nodig is om saam te werk en aan die uitbreiding van kennis deur wedersydse leer by ander op grond van elkeen se onderskeie sterk punte en tekortkominge. Studente kan bemagtig word om beter saam te werk en om ander as hulpbronne te beskou vir wedersydse leer.
- Vir effektiewe samewerking is dit noodsaaklik dat personeel die doelwitte van roetine-samewerkingsaktiwiteite bespreek en van nuuts af onderhandel oor die uitkoms wat bereik wil word. Dit is belangrik dat onderwysers dieselfde doel najaag en dat almal weet wat van hulle verwag word om die doel te bereik.

5.6 BEPERKINGE VAN DIE NAVORSING/TEKORTKOMINGE

Navorsing oor die ontwikkeling van onderwysers se relasionele agentskap in voldiensskole is nog nie voorheen ondersoek nie en onderwysagentskap vir inklusiewe onderwys is ook 'n relatief nuwe onderwerp.

Die kwalitatiewe studie is geleë binne 'n bepaalde voldiensskool se geskiedenis en konteks, wat die bevindinge se interpretasie beperk tot die skool se spesifieke situasie. Die omvang van my verkennende studie is ook beperk, aangesien vier deelnemers binne een geselekteerde voldiensskool aan die studie deelgeneem het. Die deelnemers, met die uitsondering van een persoon, was hoofsaaklik in die grondslagfase. Dit sou sinvol wees om in die toekoms al die fases in die skool te betrek. Die doel van die studie was egter om oor 'n langer tydperk en met meer betrokkenheid diepte-data te genereer en so die deelnemers se praktyke in konteks te verstaan. 'n Ryk, digte beskrywing behoort daarom die leser in staat te stel om die toepaslikheid te evalueer.

5.7 STERK PUNTE VAN DIE STUDIE

Die studie het in die onderwysers se natuurlike omgewing oor die grootste deel van 'n skooljaar plaasgevind en al die deelnemers het vrygewig en met entoesiasme aan die studie deelgeneem. Verder het die deelnemers baie goeie insig getoon in die onderwerp van samewerking en 'n positiewe ingesteldheid teenoor die implementering van inklusiewe onderwys gedemonstreer.

Die studie gee 'n ryk, digte beskrywing van die deelnemers se ervaring van samewerking in een skool. Die beskrywing gee 'n kykie op samewerkingspraktyke in die konteks van een voldiensskool.

5.8 AANBEVELINGS VIR VERDERE NAVORSING

Daar is verskeie areas vir verdere navorsing, gebaseer op die bevindinge van hierdie studie. Dit sluit die volgende moontlikhede in:

- 'n Ondersoek na die verband tussen dieper-vlak-samewerking en die ontwikkeling van relasionele agentskap.
- Die gebruik van Engeström se uitgebreide leerteorie as teoretiese raamwerk om die manier te verduidelik waarop onderwysers by ander leer en hul kennis uitbrei binne 'n voldiensskool.
- Die gebruik van Engeström (1987) se derdegenerasie-aktiwiteitsteorie as lens om onderwysers se samewerkingsnetwerke te analiseer.
- 'n Langtermynstudie om meer lig te werp op die verhoudingsaard van agentskap en die ontwikkeling van relasionele agentskap.

5.9 SAMEVATTENDE REFLEKSIE

Hierdie studie het gepoog om onderwysers se verstaan van samewerkingspraktyke in 'n voldiensskool beter te begryp om die ontwikkeling van relasionele agentskap te bestudeer. Die navorsingsvrae het hoofsaaklik gefokus op samewerking en die navorser het baie by die deelnemers geleer oor hul gebruik van samewerking wat deel geraak het van alledaagse skoolpraktyke. As 'n student wat deel was van die groter internasionale navorsingsprojek, het ek die geleentheid gekry om my kennis uit te brei en mede-studente en projekteleiers as menslike hulpbronne te beskou. Ek het dus die geleentheid gekry om samewerking prakties te beleef en my vaardighede om samewerkingsverhoudings te skep te oefen. Die ervaring het bygedra tot die ontwikkeling van my as persoon en dien as voorbereiding vir my rol as 'n opvoedkundige sielkundige in die toekoms. Ek glo dat sowel samewerking as relasionele agentskap belangrike vaardighede is vir opvoedkundige sielkundiges wat in skole werk waar inklusiewe onderwys ontwikkelend van aard is. Die deel-wees van die navorsingsprojek het baie gehelp om my gemotiveerd te hou en het die geleentheid geskep om my resultate in seminaarvorm by 'n nasionale kongres en projekvergaderings aan te bied.

As daar oor die navorsingsproses reflekteer word, wil ek drie punte uitlig. Eerstens het ek die grootste respek en agting gekry vir die onderwysers se verbintenis en entoesiasme om alle leerders te ondersteun, te midde van omstandighede wat dit al hoe moeiliker maak om klasonderrig te gee. Tweedens was die skryfproses vir my baie uitdagend en ek het dit soms moeilik gevind om teoretiese konstrukte te beskryf sodat die leser dit sal kan verstaan. Ek het in die proses van leer hoe om

akademies te skryf ook persoonlik en professioneel gegroei – wat ek nou aan die einde van die navorsingstudie ervaar as ’n groot beloning. Een van my grootste uitdagings was die interpretasie en gebruik van die KHAT wat op sigself ryk en kompleks is. Die gebruik van die teoretiese lens het egter vrugte afgewerp en tot nuwe insigte gelei oor die ontwikkeling van relasionele agentskap, wat ek nie verwag het of tydens die dataverwerking kon antisipeer nie. Die hoop bestaan dat ’n volgende langer navorsingstudie waardevolle uitkomst kan meebring oor die ontwikkeling van relasionele agentskap in ’n voldiensskool.

Derdens het die inperkingsmaatreëls van die Covid-19-pandemie vir my die geleentheid gebied om die grootste gedeelte van die verslag op te skryf. Ek was dankbaar vir die tyd om gefokus te werk, maar moes ook diep reflekteer oor wat inklusie is. Die pandemie het ongelykhede in Suid-Afrika weer sterk onder die soeklig gebring. Leerders by skole in die arm woonbuurte het groot uitdagings om huiswerk-aktiwiteite te voltooi weens tegnologiese, finansiële en uitdagings ten opsigte van werkspasie by hul woonplek. Sommige leerders se sosiale en ekonomiese kontekste het hulle belemmer om tydens die inperking dieselfde toegang tot tegnologiese leeronderrig te kry. Ander leerders wat nie die nodige tegnologiese en data hulpbronne besit nie, word tydens die Corona-inperking uitgesluit van leer en onderrig. Samewerking en relasionele agentskap om die komplekse probleme op te los is nou meer relevant as ooit tevore. Onderwys, met gelyke toegang tot onderrig vir almal, moet ’n universele reg en werklikheid wees (UNESCO, 2020). Die rol van die onderwyser is dus van groot belang en die beskrywing van die onderwyser se rol in die “Global Education Monitoring Report “(UNESCO, 2020, p. 153) is baie gepas: “Teachers must be prepared to support all learners, collaborate with others, value diversity and engage progressively” .

BRONNELYS

- Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(1), 3-7. Beskikbaar by <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2007.00075.x>.
- Ainscow, M. (2012). Moving knowledge around: Strategies for fostering equity within educational systems. *Journal of Educational Change*, 13(3), 289-310. doi:10.1007/s10833-012-9182-5.
- Ainscow, M. (2013). Developing more equitable education systems: Reflections on a three-year improvement initiative. In V. Farnsworth & Y. Solomon, *Reframing educational research. Resisting the 'what works' agenda* (pp. 77-89). Abingdon, Oxon: Routledge.
- Ainscow, M., Dyson, A., & Weiner, S. (2013). From exclusion to inclusion: Ways of responding in schools to students with special educational needs. Beskikbaar van <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546818.pdf>
- Alexander, R. (2009). Towards a comparative pedagogy. In R. Cowen, & A. M. Kazamias, *International Handbook of Comparative Education* (pp. 923-939). Dordrecht: Springer Science & Business Media.
- Allday, R. A., Neilsen-Gatti, S., & Hudson, T. M. (2013). Preparation for Inclusion in Teacher Education Pre-Service Curricula. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 36(4), 298-311. doi:10.1177/0888406413497485
- Allan, A. (2016). *Law and ethics in psychology: An international edition*. Somerset-Wes: Inter-Ed Uitgewers.
- Allen, G. (2011). *Early Intervention: The Next Steps*. Londen: Crown.
- Alvarado, S. L., Salinas, S. M., & Artiles, A. J. (2019). Teacher education and inclusivity. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. doi:10.1093/acrefore/9780190264093.013.278
- Anderson, G., & Cohen, M. I. (2015). Redesigning the identities of teachers and leaders: A framework for studying new professionalism and educator resistance. *Education Policy Analysis Archives*, 23,85. doi:10.14507/epaa.v23.2086

- Andrews, D., Walton, E., & Osman, R. (2019). Constraints to the implementation of inclusive teaching: A cultural historical activity theory approach. *International Journal of Inclusive Education*, 1-16. doi:10.1080/13603116.2019.1620880
- Beavers, J. L. (2016). *Teacher attitudes toward work: A mixed method case study of collaborative work group influences* (Doctoral dissertation, Tennessee). Beschikbaar by https://trace.tennessee.edu/utk_graddiss/3678/
- Beemt, A. V., Ketelaar, E., Diepstraten, I., & Laat, M. D. (2018). Teachers' motives for learning in networks: Costs, rewards and community interest. *Educational Research*, 60(1), 31-46. doi:10.1080/00131881.2018.1426391
- Bell, L. A. (2016). Theoretical foundations for social justice education. In M. Adams, L. A. Bell, D. J. Goodman & K. Y. Joshi, *Teaching for diversity and social justice* (pp. 25-55). New York: Routledge.
- Biesta, G., & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132-149. doi: 10.1080/02660830.2007.11661545
- Blessinger, P., & Anchan, J. P. (Eds) (2015). *Democratizing higher education: International comparative perspectives*. New York, NY: Routledge.
- Bless, C., Higson-Smith, C., & Sithole, S. L. (2013). *Fundamentals of social research methods: An African perspective*. Cape Town: Juta.
- Bonilla, C. M. (2017). Relational professionalism in a bilingual teacher association: Promoting occupational identities and pedagogic agency. *Bilingual Research Journal*, 40(3), 304-317. doi:10.1080/15235882.2017.1351009
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *Interviews: learning the craft of qualitative research interviewing*. Los Angeles: Sage Publications.
- Bryant, A. (2017). *Grounded theory and grounded theorizing: Pragmatism in research practice*. New York: Oxford University Press.

- Carmichael, T., & Cunningham, N. (2017). Theoretical Data Collection and Data Analysis with Gerunds in a Constructivist Grounded Theory Study. *Electronic Journal on Business Research Methods*. 15 (2), 59-73. Beskikbaar by www.ejbrm.com
- Carter, S. M., & Little, M. (2007). Justifying Knowledge, Justifying Method, Taking Action: Epistemologies, Methodologies, and Methods in Qualitative Research. *Qualitative Health Research*, 17(10), 1316-1328. doi:10.1177/1049732307306927
- Cate, I.M., Markova, M., Krishler, M., & Krolak-Schwerdt, S. (2018). Promoting Inclusive Education: The Role of Teachers' Competence and Attitudes. *Insights into Learning Disabilities: From Prevailing Theories to Validated Practices*, 15(1), 49-63. Beskikbaar van <https://eric.ed.gov/?id=EJ1182863>
- Charmaz, K. (1990). 'Discovering' chronic illness: Using grounded theory. *Social Science & Medicine*, 30(11), 1161-1172. doi:10.1016/0277-9536(90)90256-r
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Thousand Oaks, CA, London: Sage.
- Charmaz, K. (2008). Grounded theory as an emergent method. In S. N. Hesse-Biber & P. Leavy, (Reds.), *Handbook of emergent methods* (pp. 155–170). The Guilford Press.
- Charmaz, K. (2009). Shifting the grounds: Constructivist grounded theory. In J. M. Morse, B. Bowers, P. N. Stern, J. Corbin, K. Charmaz & A. E. Clarke. *Developing grounded theory: The second generation* (pp. 127-193). Oxon: Routledge.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory*. London: Sage.
- Charmaz, K. (2016a). The power of constructivist grounded theory for critical inquiry. *Qualitative Inquiry*, 23(1), 34-45. doi:10.1177/1077800416657105
- Charmaz, K. (2016b). Shifting the grounds: Constructivist grounded theory methods. In J. M. Morse, B. Bowers, P. N. Stern, J. Corbin, K. Charmaz & A. E. Clarke. *Developing grounded theory: The second generation* (pp. 127-154). Oxon: Routledge

- Charmaz, K., & Keller, R. (2016) A Personal Journey with Grounded Theory Methodology. Kathy Charmaz in Conversation with Reiner Keller. Beskikbaar by <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-17.1.2541>
- Chireshe, R. (2013). The state of inclusive education in Zimbabwe: Bachelor of education (Special needs education) students' perceptions. *Journal of Social Sciences*, 34(3), 223-228. doi:10.1080/09718923.2013.11893133
- Chun Tie, Y., Birks, M., & Francis, K. (2019). Grounded theory research: A design framework for novice researchers. *Sage open medicine*, 7, 2050312118822927. Beskikbaar by <https://doi.org/10.1177/2050312118822927>
- Cohen, J. L. (2010). Getting recognised: Teachers negotiating professional identities as learners through talk. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 473–481. doi: 10.1016/j.tate.2009.06.005
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Cole, M., and Y. Engeström. (1997). A Cultural-historical Approach to Distributed Cognition. In G. Salomon, *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations* (pp. 1-46). Cambridge: Cambridge University Press.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Los Angeles: Sage.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2017) *Basics of Qualitative Research* (4de uitgawe.). Los Angeles: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing among Five Approaches* (3de uitgawe). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4de uitgawe). Los Angeles: Sage.
- Creswell, J. W., & Poth, C.N. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*, (4de uitgawe). Los Angeles: Sage.
- Daniels, H. (2008). *Vygotsky and research*. London: Routledge.
- Davydov, V.V., & Raddzikhovski, L.A. (1985). Vygotsky's theory and the activity-oriented approach in psychology. In J. Wertsch (Red.), *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives* (pp. 35-65). New York: Cambridge University Press.
- De Jong, L. D., Meirink, J., & Admiraal, W. (2019). School-based teacher collaboration: Different learning opportunities across various contexts. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102925. doi:10.1016/j.tate.2019.102925
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Reds.), *The Sage handbook of qualitative research*, (4de uitgawe, pp. 1-20). Los Angeles, California: Sage.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Reds.), *The Sage handbook of qualitative research*, (5de uitgawe, pp. 29-86). Los Angeles: Sage.
- Departement van Onderwys. (2001). *Education White Paper Six: Special Needs Education: Building an Inclusive Education and Training System*. Pretoria: Staatsdrukkery.
- Departement van Onderwys. (2008). *National strategy on screening, identification, assessment and support*. Pretoria: Outeur.
- Departement van Basiese Onderwys. (2010). *Guidelines for full-service/inclusive schools*. Pretoria: Outeur.
- Departement van Basiese Onderwys. (2014). *Policy on screening, identification, assessment and support*. Pretoria: Outeur.

Departement van Basiese Onderwys. (2019, October 30). Inclusive Education: status update.

Beskikbaar by <https://pmg.org.za/committee-meeting/29205/>. [Toegang verkry 4 Januarie 2020]

Donley, A. M., & Grauerholz, E. (2012). *Research methods*. New York: Facts on File.

Doppenberg, J. J., Bakx, A. W., & Brok, P. J. (2012). Collaborative teacher learning in different primary school settings. *Teachers and Teaching*, 18(5), 547-566.
doi:10.1080/13540602.2012.709731

Dreyer, L., Engelbrecht, P., & Swart, E. (2012). Making learning support contextually responsive. *Africa Education Review*, 9(2), 270-288. doi:10.1080/18146627.2012.722393

Du Plessis, P. (2013). Legislation and policies: Progress towards the right to inclusive education. *De Jure Law Journal*, 46(1), 76-92. Beskikbaar by
http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S222571602013000100006&lng=en&tlng=en.

Edwards, A., & D'arcy, C. (2004). Relational agency and disposition in sociocultural accounts of learning to teach. *Educational Review*, 56(2), 147-155. doi:10.1080/0031910410001693236

Edwards, A. (2005). Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International Journal of Educational Research*, 43(3), 168-182. doi:10.1016/j.ijer.2006.06.010

Edwards, A. (2007). Relational Agency in Professional Practice: A CHAT Analysis. *Actio: An International Journal of Human Activity Theory*, 2007(1), 1-17.

Edwards, A. (2009). Relational agency in collaborations for the well-being of children and young people. *Journal of Children's Services*, 4(1), 33-43. doi:10.1108/17466660200900004

Edwards, A. (2010). *Being an expert professional practitioner: The relational turn in expertise*. Dordrecht: Springer.

- Edwards, A. (2011). Building common knowledge at the boundaries between professional practices: Relational agency and relational expertise in systems of distributed expertise. *International Journal of Educational Research*, 50(1), 33-39. doi:10.1016/j.ijer.2011.04.007
- Edwards, A. (2015). Recognising and realising teachers' professional agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 779-784. doi:10.1080/13540602.2015.1044333
- Edwards, A. (2017). *Working relationally in and across practices: A cultural-historical approach to collaboration*. New York: Cambridge University Press.
- Engelbrecht, P. (2004). Trans-disciplinary collaboration. In I. Eloff & L. Ebersöhn (Eds.), *Keys to educational psychology* (pp. 247-257). Cape Town: UCT Press.
- Engelbrecht, P., & Green, L. (2018). Introducing key strategies in response to the challenges of inclusive education. In Engelbrecht, P. & Green, L. *Responding to the Challenges of Inclusive Education in Southern Africa*. (2de uitgawe, pp. 109-115). South Africa: Van Schaik Publishers.
- Engelbrecht, P., Nel, M., Smit, S., & Van Deventer, M. (2016). The idealism of education policies and the realities in schools: The implementation of inclusive education in South Africa. *International Journal of Inclusive Education*, 20(5), 520-535. doi:10.1080/13603116.2015.1095250
- Engelbrecht, P., & Muthukrishna, N. (2019). Inclusive education as a localised project in complex contexts: A South African case study. *Southern African Review of Education*, 25(1): 107-124.
- Engelbrecht, P., Nel, M., Nel, N., & Tlale, D. (2015.) Enacting understanding of inclusion in complex contexts: Classroom Practices of South African Teachers. *South African Journal of Education* 35(3), 1–10. doi:10.15700/saje.v35n3a1074

- Engelbrecht, P., Savolainen, H., Nel, M., Koskela, T., & Okkolin, M. (2017). Making meaning of inclusive education: Classroom practices in Finnish and South African classrooms. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(5), 684-702. doi:10.1080/03057925.2016.1266927
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.
- Engeström, Y. (1996). Development as breaking away and opening up: A challenge to Vygotsky and Piaget. *Swiss Journal of Psychology*, 55, 126–132. Beskikbaar by <http://lchc.ucsd.edu/mca/Paper/Engestrom/Engestrom.html>
- Engeström, Y. (1999). Expansive Visibilization of Work: An Activity-Theoretical Perspective. *Computer Supported Cooperative Work (CSCW)*, 8(1-2), 63-93. doi:10.1023/a:1008648532192
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156. doi:10.1080/13639080020028747
- Engeström, Y. (2005). *Developmental work research: Expanding activity theory in practice*. Berlin: Lehmanns Media.
- Engeström, Y. (2008). Enriching activity theory without shortcuts. *Interacting with Computers*, 20(2), 256–259. doi:10.1016/j.intcom.2007.07.003.
- Engeström, Y. (2015). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research* (2de uitgawe). New York, US: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2016). Making Use of Activity Theory in Educational Research (Foreword). In D. S. Geder & P. J. Williams (Reds.), *Activity theory in education: Research and practice* (pp. vii - ix). Rotterdam: Sense Publishers.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 1-24. doi:10.1016/j.edurev.2009.12.002

- Engeström, Y., & Sannino, A. (2011). Discursive manifestations of contradictions in organizational change efforts: a methodological framework. *Journal of Organizational Change Management*, 24(3), 368-387. doi:10.1108/09534811111132758
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45–65. doi: 10.1016/j.edurev.2013.05.001
- Finkelstein, S., Sharma, U., & Furlonger, B. (2019). The inclusive practices of classroom teachers: A scoping review and thematic analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 1-28. doi:10.1080/13603116.2019.1572232
- Fleer, M. (2016). The Vygotsky Project in Education – The Theoretical Foundations for Analysing the Relations between the Personal, Institutional and Societal Conditions for Studying Development. In D. S. Gedera & P. J. Williams (Eds.), *Activity theory in education: Research and practice* (pp. 1 - 18). Rotterdam: Sense Publishers.
- Flick, U. (2019). The Concepts of Qualitative Data: Challenges in Neoliberal Times for Qualitative Inquiry. *Qualitative Inquiry*, 25(8), 713–720. Beschikbaar by <https://doi.org/10.1177/1077800418809132>
- Foot, K. A. (2014). Cultural-Historical Activity Theory: Exploring a Theory to Inform Practice and Research. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 24(3), 329–347. doi: 10.1080/10911359.2013.831011
- Florian, L. (2012). Preparing Teachers to Work in Inclusive Classrooms: Key Lessons for the Professional Development of Teacher Educators from Scotland's Inclusive Practice Project. *Journal of Teacher Education*, 63(4), 275–285. Beschikbaar by <https://doi.org/10.1177/0022487112447112>
- Florian, L. (2015). Inclusive Pedagogy: A transformative approach to individual differences but can it help reduce educational inequalities? *Scottish Educational Review* 47(1), 5-14. Beschikbaar by http://www.scotedreview.org.uk/media/microsites/scottish-educational-review/other-docs/2015_47-1_May_03_Florian.pdf

- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal* 37(5), 813–828. doi:10.1080/01411926.2010.501096
- Florian, L., & Pantić, N. (2017). Teacher Education for the Changing Demographics of Schooling: Policy, Practice and Research. In L. Florian & N. Pantić (Reds.), *Teacher education for the changing demographics of schooling: Issues for research and practice* (pp. 9-20). Switzerland: Springer.
- Flyvberg, B. (2011). Case study. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Reds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (4de uitgawe, pp. 301-316). London: Sage.
- Foste, Z. (2018). Exploring the methodological possibilities of narrative inquiry in service-learning: Reflections from a recent investigation. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*. 22 (4). 9-28.
- Fourie, J. (2018). Teacher collaboration and working with school-based support teams. In I. Eloff & E. Swart, (Reds.), *Understanding educational psychology*, (pp. 279-285). Kaapstad: Juta.
- Friend, M., & Cook, L. (2010). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. Boston: Pearson.
- Fullan, M. (2015). *The new meaning of educational change*. Amsterdam: Teachers College Press.
- Gade, S. (2015). Unpacking teacher–researcher collaboration with three theoretical frameworks: A case of expansive learning activity? *Cultural Studies of Science Education*, 10(3), 603-619. doi:10.1007/s11422-014-9619-7
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society*. United States: University of California Press.
- Given, L. M. (2008). *The Sage encyclopedia of qualitative research methods*. Los Angeles: Sage.

- Gedera, D. S. P. (2016). The Application of Activity Theory in Identifying Contradictions in a University Blended Learning Course. In D. S. Gedera & P. J. Williams (Eds.), *Activity theory in Education: Research and Practice* (pp. 53-70). Rotterdam: Sense Publishers.
- Geldenhuys, J. L., & Wevers, N. E. J. (2013). Ecological aspects influencing the implementation of inclusive education in mainstream primary schools in the Eastern Cape, South Africa. *South African Journal of Education* 33(3), 1–18. doi: 10.15700/201503070804
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Gous, J. G., Eloff, I., & Moen, M. C. (2014). How inclusive education is understood by principals of independent schools. *International Journal of Inclusive Education* 18(5), 535–552. doi: 10.1080/13603116.2013.802024
- Govender, S. (2018). South African teachers' perspectives on support received in implementing curriculum changes. *South African Journal of Education*, 38 (Supplement 2), 1-12. doi:10.15700/saje.v38ns2a1484
- Gregor, M., & Timmermann, J. (2012). *Immanuel Kant: Groundwork of the Metaphysics of Morals*. UK: Cambridge University Press.
- Gretschel, P., Ramugondo, E. L., & Galvaan, R. (2015). An introduction to cultural historical activity theory as a theoretical lens for understanding how occupational therapists design interventions for persons living in low-income conditions in South Africa. *South African Journal of Occupational Therapy*, 45(1). doi:10.17159/2310-3833/2015/v45no1a9
- Guba, E. G. (1990). *The paradigm dialog*. Newbury Park, Calif: Sage.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*, (pp. 105–117). Sage.

- Hancock, C. L., & Miller, A. L. (2017). Using cultural historical activity theory to uncover praxis for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(9), 937–953. doi: 10.1080/13603116.2017.1412517
- Hardman, J. (2007). Making sense of the meaning maker: tracking the object of activity in a computer-based mathematics lesson using activity theory. *International Journal of Education and Development using ICT*. 3(4), 110-130. Beskikbaar by <https://www.learntechlib.org/p/42222/>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hargreaves, A., & O'Connor, M.T. (2017). Collaborative Professionalism. *The World Innovation Summit for Education (WISE) Research Series*, rr.12.2007. Beskikbaar by <https://www.wise-qatar.org/2017-wise-research-collaborative-professionalism/>
- Havnes, A. (2009). Talk, planning and decision-making in interdisciplinary teacher teams: A case study. *Teachers and Teaching*, 15(1), 155-176. doi:10.1080/13540600802661360
- Henning, E. (2004). *Finding your way in qualitative research*. Pretoria: Van Schaik.
- Hökkä, P., Eteläpelto, A., & Rasku-Puttonen, H. (2012). The professional agency of teacher educators amid academic discourses. *Journal of Education for Teaching*, 38(1), 83-102. doi:10.1080/02607476.2012.643659
- Hopwood, N., Day, C., & Edwards, A. (2016). Partnership practice as collaborative knowledge work: Overcoming common dilemmas through an augmented view of professional expertise. *Journal of Children's Services*, 11(2), 111-123. doi:10.1108/jcs-08-2015-0027
- Hord, S.1986. A synthesis of research on organizational collaboration. *Educational Leadership*, 43(5), 22–26. Beskikbaar by http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198602_hord.pdf
- Humphrey, C. (2013). A Paradigmatic Map of Professional Education Research. *Social Work Education*, 32(1), 3–16. doi: 10.1080/02615479.2011.643863

- James, C., Dunning, G., Connolly, M., & Elliott, T. (2007). Collaborative practice: A model of successful working in schools. *Journal of Educational Administration*, 45(5), 541-555. doi:10.1108/09578230710778187
- Jansen, J. (2017). Explaining the gap between policy and practice in South African education [Blog post]. Beskikbaar by https://reconciliationbarometer.org/?page_id=5207
- Jesson, J., Matheson, L., & Lacey, F.M. (2011) *Doing your literature review: Traditional and systemic techniques (1e uitgawe)*. Los Angeles: Sage.
- Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions: A review. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 220-237. Beskikbaar by https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4454/pdf/ZfPaed_2006_2_Kelchtermans_Teacher_collaboration_collegiality_D_A.pdf
- Kivunja, C., & Kuyini, A. B. (2017). Understanding and Applying Research Paradigms in Educational Contexts. *International Journal of Higher Education*, 6(5), 26. doi: 10.5430/ijhe.v6n5p26
- Leadbetter, J. (2008). Learning in and for interagency working: Making links between practice development and structured reflection. *Learning in Health and Social Care*, 7 (4), 198 – 208. Beskikbaar by 10.1111/j.1473-6861.2008.00198.x
- Leavy, P. (2014). *The Oxford handbook of qualitative research*. Oxford: Oxford University Press.
- Leontiev, A.N. (1978). *Activity, Consciousness and Personality*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Leontiev, A. N. (1981). *Problems of the development of the mind*. Moscow: Progress Publishers.
- Lewis, S. (2019). The urgent need to plan for disability-inclusive education. Beskikbaar by <https://www.devex.com/news/opinion-the-urgent-need-to-plan-for-disability-inclusive-education-94059>

- Li, L., & Ruppert, A. (2020). Conceptualizing teacher agency for inclusive education: A systematic and international review. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 088840642092697. doi:10.1177/0888406420926976
- Lincoln, Y., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Lipponen, L., & Kumpulainen, K. (2011). Acting as accountable authors: Creating interactional spaces for agency work in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 812-819. doi:10.1016/j.tate.2011.01.001
- Little, J.W., 1990. The persistence of privacy: autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91 (4), 509–536. Beskikbaar by https://www.researchgate.net/profile/Judith_Warren_Little/publication/247944039_The_Persistence_of_Privacy_Autonomy_and_Initiative_in_Teachers_Professional_Relations/links/569c191b08aea147695471c4/The-Persistence-of-Privacy-Autonomy-and-Initiative-in-Teachers-Professional-Relations.pdf
- Lyons, W. E., Thompson, S. A., & Timmons, V. (2016). 'We are inclusive. We are a team. Let's just do it': Commitment, collective efficacy, and agency in four inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education*, 20(8), 889-907. doi:10.1080/13603116.2015.1122841
- Mackenzie, N., & Krieger, S., 2006. Research dilemmas: Paradigms, methods and methodologies. *Issues in Educational Research*, 16(2), 193-205.
- Majoko, T., & Phasha, N. (2018). *The state of inclusive education in South Africa and the implications for teacher training programmes*. South Africa: British Council. Beskikbaar by https://www.britishcouncil.org.za/sites/default/files/teaching_for_all_research_report_-_the_state_of_inclusive_education_in_south_africa_and_the_implications_for_teacher_training_programmes.pdf
- Maree, K. (2016). *First steps in research*. Pretoria: Van Schaik.

- McGhee, G., Marland, G. R., & Atkinson, J. (2007). Grounded theory research: Literature reviewing and reflexivity. *Journal of Advanced Nursing*, 60(3), 334-342.
doi:10.1111/j.1365-2648.2007.04436.x
- McNicholl, J. (2013). Relational agency and teacher development: A CHAT analysis of a collaborative professional inquiry project with biology teachers. *European Journal of Teacher Education*, 36(2), 218-232. doi:10.1080/02619768.2012.686992
- Meirink, J. A., Imants, J., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2010). Teacher learning and collaboration in innovative teams. *Cambridge Journal of Education*, 40(2), 161–181. doi: 10.1080/0305764x.2010.481256
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation* (3de uitgawe). San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4de uitgawe). San Francisco: Jossey-Brass.
- Messiou, K. (2017). Research in the field of inclusive education: Time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), 146-159. doi:10.1080/13603116.2016.1223184
- Morse, M.J., & Clark, L. (2019). The Nuances of Grounded Theory Sampling and the Pivotal Role of Theoretical Sampling. In A. Bryant, & K. Charmaz (Reds.), *The SAGE Handbook of current developments in grounded theory* (pp. 145-166). Los Angeles: Sage.
- Molenaar, N.M. (2010). *Ties with potential: Nature, antecedents, and consequences of social networks in school teams*. (PhD tesis, Universiteit van Amsterdam, Nederland).
Besikbaar by <https://hdl.handle.net/11245/1.374804>
- Mu, G. M., Hu, Y., & Wang, Y. (2017). Building resilience of students with disabilities in China: The role of inclusive education teachers. *Teaching and Teacher Education*, 67, 125-134.
doi:10.1016/j.tate.2017.06.004

- Mukute, M. (2009). Cultural Historical Activity Theory, Expansive Learning and Agency in Permaculture Workplaces. *Southern African Journal of Environmental Education*, 26. Beskikbaar by https://www.researchgate.net/publication/265988121_Cultural_Historical_Activity_Theory_Expansive_Learning_and_Agency_in_Permaculture_Workplaces/citation/download
- Murphy, E., & Manzanares, M. A. (2008). Contradictions between the virtual and physical high school classroom: A third-generation Activity Theory perspective. *British Journal of Educational Technology*, 39(6), 1061-1072. doi:10.1111/j.1467-8535.2007.00776.x
- Muthukrishna, N., & Engelbrecht, P. (2018). Decolonising inclusive education in lower income, southern African educational contexts. *South African Journal of Education*, 38(4), 1-11. doi:10.15700/saje.v38n4a1701
- Mwalongo, A. I. (2016). Using activity theory to understand student teacher perceptions of effective ways for promoting critical thinking through asynchronous discussion forums. In D. S. Geder & P. J. Williams (Eds.), *Activity Theory in Education: A Research and Practice* (pp. 19-34). Rotterdam: Sense Publishers.
- Nel, M. (2018a). Inklusiewe onderwys: Die wêreldwye beweging. In I. Eloff & E. Swart, *Insigte uit opvoedkundige sielkunde* (pp. 267-274). Lansdowne, Kaapstad: Juta and Company (Pty).
- Nel, M. (2018b). Inklusiewe onderwys in die Suid-Afrikaanse konteks. In I. Eloff & E. Swart, *Insigte uit opvoedkundige sielkunde* (pp. 275-282). Lansdowne, Kaapstad: Juta and Company (Pty).
- Nel, M., Engelbrecht, P., Nel, N., & Tlale, D. (2014). South African teachers' views of collaboration within an inclusive education system. *International Journal of Inclusive Education*, 18(9), 903-917. doi: 10.1080/13603116.2013.858779
- Nel, N., Tlale, L., Engelbrecht, P., & Nel, M. (2016). Teachers' perceptions of education support structures in the implementation of inclusive education in South Africa. *Koers - Bulletin for Christian Scholarship*, 81(3), 17-30. doi:10.19108/koers.81.3.2249

- Nel, W., Lazarus, S., & Daniels, B. (2010). Education support services policy and practice in South Africa: An example of community psychology in action? *Education as Change*, 14 (sup1), S17-S31. doi:10.1080/16823206.2010.517910
- Ninin, M. O. G., & Magalhães, M. C. C. (2017). The language of critical collaboration in high school teachers' agency development. *Alfa: Revista de Linguística (São José do Rio Preto)*, 61(3), 625-652. Beskikbaar by <https://dx.doi.org/10.1590/1981-5794-1711-7>
- Núñez, I (2015). A dialogical relationship with cultural-historical activity theory: A realist perspective. In D. Scott & E. Hargreaves, *The Sage handbook of learning* (pp. 62 - 72). London: Sage Publications.
- Ogawa, R. T., Crain, R., Loomis, M., & Ball, T. (2008). CHAT-IT: Toward conceptualizing learning in the context of formal organizations. *Educational Researcher*, 37(2), 83-95. doi:10.3102/0013189x08316207
- Paju, B., Kajamaa, A., Pirttimaa, R., & Kontu, E. (2018). Contradictions as Drivers for Improving Inclusion in Teaching Pupils with Special Educational Needs. *Journal of education and learning*, 7(3), 11. doi:10.5539/jel.v7n3p11
- Pantić, N. (2015). A model for study of teacher agency for social justice. *Teachers and Teaching*, 21(6), 759-778. doi:10.1080/13540602.2015.1044332
- Pantić, N. (2017). An exploratory study of teacher agency for social justice. *Teaching and Teacher Education*, 66, 219-230. doi:10.1016/j.tate.2017.04.008
- Pantić, N., & Florian, L. (2015). Developing teachers as agents of inclusion and social justice. *Education Inquiry*, 6(3), 27311. doi:10.3402/edui.v6.27311
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (2de uitgawe). Newbury Park, CA: Sage.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and methods: Integrating theory and practice* (4de uitgawe). Thousand Oaks, CA: Sage

- Petersen, N. (2018). Selfgerigte leer: Die ervarings en menings van lewenswetenskappe-onderwysstudente tydens die gebruik van werkkaarte in 'n koöperatiewe onderrig-leer-omgewing. *LitNet Akademies*, 15(3), 1119-1142.
- Pillay, A. (2017). How teachers of English in South African schools recognise their change agency. *South African Journal of Education*, 37(3), 1-11. doi:10.15700/saje.v37n3a1296
- Preissle, J. (2011). Qualitative Futures: Where we might go from where we've been. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (4de uitgawe, pp. 685-698). Los Angeles, California: Sage.
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2016). *Teacher agency: An ecological approach*. London: Bloomsbury Academic.
- Priestley, M., Biesta, G., Philippou, S., & Robinson, S. (2015). The Teacher and the Curriculum: Exploring Teacher Agency. In D., Wyse, L. Hayward, & J. Pandya (Eds.), *The SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment: Two volume set* (pp. 17-201). London: Sage.
- Raad vir Gesondheidsberoep van Suid-Afrika (RGBSA). (2017). Scope of practice guidelines for educational psychologists. Pretoria: HPCSA.
- Rantavuori, J., Engeström, Y., & Lipponen, L. (2016). Learning actions, objects and types of interaction: A methodological analysis of expansive learning among pre-service teachers. *Frontline Learning Research*, 4(3), 1-27. Besikbaar by <https://doi.org/10.14786/flr.v4i3.174>
- Republiek van Suid-Afrika (RSA). (1996). *Grondwet van die Republiek Suid-Afrika*. Pretoria: Staatsdrukker.
- Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers* (2de uitgawe). Los Angeles, CA: Sage.
- Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers* (3de uitgawe). UK: Sage.

- Sannino, A., Daniels, H., & Gutiérrez, K. (2009). Activity theory between historical engagement and future-making practice. In A. Sannino, H. Daniels & K. Gutiérrez (Eds.), *Learning and expanding through activity theory* (pp. 1-15). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schiemer, M. (2017). Facts and challenges regarding grounded theory, the ICF and ethical issues. In M. Schiemer, *Education for Children with Disabilities in Addis Ababa, Ethiopia: Developing a sense of belonging* (pp. 71-86). Inclusive Learning and Educational Equity, vol 4. CH: Springer, Cham. Beschikbaar by https://doi.org/10.1007/978-3-319-60768-9_4
- Sebastian, K. (2019). Distinguishing between the strains grounded theory: Classical, interpretive and constructivist. *Journal for Social Thought* 3(1). Beschikbaar by <https://ojs.lib.uwo.ca/index.php/jst/article/view/4116>
- Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research: A practical handbook* (4de uitgawe). London: Sage.
- Stake, R. E. (2005). *Qualitative Case Studies*. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 443–466). Sage Publications.
- Stake, R.E. (2006) *Multiple case study analysis*. New York: The Guilford Press.
- Stepaniuk, I. (2019). Inclusive education in Eastern European countries: A current state and future directions. *International Journal of Inclusive Education*, 23(3), 328-352.
doi:10.1080/13603116.2018.1430180
- Struyf, E., Adriaenssens, S., & Verschueren, K. (2013). *Geïntegreerde zorg op school. Een inspiratieboek voor de praktijk. (Integrated school guidance: A practical guide)*. Leuven: Acco.
- Sutton, P. S., & Shouse, A. W. (2018). Investigating the Role of Social Status in Teacher Collaborative Groups. *Journal of Teacher Education*, 70(4), 347–359. doi: 10.1177/0022487117751125

Swanepoel, J. W. H., Swanepoel, C. J., van Graan, F. C., Allison, J. S., & Santana, L. (2011).

Elementêre statistiese metode (4de uitgawe). Suid-Afrika: The Platinum Press.

Swart, E., & Eloff, I. (2018). Opvoedkundige sielkunde as wetenskap en beroep in Suid-Afrika. In

I. Eloff, & E. Swart, *Insigte uit Opvoedkundige Sielkunde* (pp. 2-9). Kaapstad: Juta & Co.

Swart, E., Engelbrecht, P., Eloff, I., & Pettipher, R. (2002). Implementing inclusive education in

South Africa: teachers' attitudes and experiences. *Acta Academica*. 34(1),175-189.

Swart, E., & Pettipher, R. (2016). Framework for understanding inclusion. In E. Landsberg (Red.),

Addressing barriers to learning: A South African perspective, (3de uitgawe, pp. 3-21).

Pretoria:Van Schaik.

Swart, E., & Pettipher, R. (2019). Framework for understanding inclusion. In E. Landsberg (Red.),

Addressing barriers to learning: A South African perspective, (4de uitgawe, pp.3-28).

Pretoria: Van Schaik.

Taylor, C. (1977). What is human agency? In T. Mischel (Red), *The self: Psychological and*

philosophical issues (pp. 103–135). Oxford: Oxford University Press.

Timonen, V., Foley, G., & Conlon, C. (2018). Challenges when using grounded theory.

International Journal Of Qualitative Methods, 17(1), 160940691875808. doi:

10.1177/1609406918758086

Toom, A., Pyhältö, K., & Rust, F. O. (2015). Teachers' professional agency in contradictory

times. *Teachers and Teaching*, 21(6), 615-623. doi:10.1080/13540602.2015.1044334

Tracy, S. K. (2013). *Qualitative research methods: collecting evidence, crafting analysis,*

communicating impact. Chichester: Wiley-Blackwell.

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs*

Education. Paris: Outeur.

UNESCO. (2015a). *Education for all 2000-2015: Achievements and challenges*. Paris: Outeur.

- UNESCO. (2015b). *Education 2030: Incheon declaration and framework for action: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. Paris: Outeur.
- UNESCO. (2020). *Inclusion and Education: All means all*. Global Education Monitoring Report. Paris: Outeur.
- The United Nations. (1989). Convention on the Rights of the Child. *Treaty Series*, (1577). New York: United Nations Publications. Beskikbaar by https://treaties.un.org/pages/ViewDetails.aspx?src=IND&mtdsg_no=IV-11&chapter=4&lang=en
- The United Nations. (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. *Treaty Series*, (2515). Paris: UNESCO. Beskikbaar by <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>
- Van de Putte, I., De Schauwer, E., Van Hove, G., & Davies, B. (2017). Rethinking agency as an assemblage from change management to collaborative work. *International Journal of Inclusive Education*, 22(8), 885-901. doi:10.1080/13603116.2017.1412514
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17-40. doi:10.1016/j.edurev.2015.04.002
- Van Wyk, M., & Le Grange, L. (2017). Performatiwiteit as verskynsel in die onderwys. *LitNetAkademies*, 14(2).
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Walton, E. (2016). *The language of inclusive education*. Abingdon, UK: Routledge.
- Walton, E. (2018). Decolonising (through) inclusive education? *Educational Research for Social Change*, 7(0), 31-44. doi:10.17159/2221-4070/2018/v7i0a3

- Wellington, J. J. (2015). *Educational research: Contemporary issues and practical approaches* (2de uitgawe). London: Bloomsbury Academic.
- Werning, R., Artiles, A. J., Engelbrecht, P., Hummel, M. Caballeros, M., & Rothe, A. (2016). Keeping the promise? Contextualizing inclusive education in developing countries. *Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (185)*. Beskikbaar by https://www.pedocs.de/volltexte/2016/12353/pdf/Werning_et_al_2016_Keeping_the_promise.pdf
- Woodcock, S., & Hardy, I. (2017). Probing and problematizing teacher professional development for inclusion. *International Journal of Educational Research*, 83, 43-54.
doi:10.1016/j.ijer.2017.02.008
- Wright, S. (2015). Relational agency from a teacher as researcher perspective. *Cultural Studies of Science Education*, 10(3), 629-636. doi:10.1007/s11422-015-9664-x
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research Design and Methods* (5de uitgawe). United Kingdom, London: Sage
- Yin, R.K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6de uitgawe). Los Angeles: Sage
- Zagona, A. L., Kurth, J. A., & MacFarland, S. Z. (2017). Teachers' views of their preparation for inclusive education and collaboration. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 40(3), 163-178. doi:10.1177/0888406417692969
- Zeichner, K. (2016). *Independent Teacher Education Programs: Apocryphal Claims, Illusory Evidence*. Boulder, CO: National Education Policy Center. [Toegang verkry 14 Oktober 2019]. Beskikbaar by <https://nepc.colorado.edu/publication/teacher-education>

BYLAAG A

Universiteit van Stellenbosch navorsingsetiekkomitee: Toestemmingsbrief



NOTICE OF APPROVAL

REC Humanities New Application Form

20 February 2018

Project number: 6248

Project Title: Collaboration in inclusive education: teachers' perspectives and practices

Dear Prof Regina Swart

Your REC Humanities New Application Form submitted on 30 January 2018 was reviewed and approved by the REC: Humanities.

Please note the following for your approved submission:

Ethics approval period:

Protocol approval date (Humanities)	Protocol expiration date (Humanities)
20 February 2018	19 February 2021

GENERAL COMMENTS:

Please take note of the General Investigator Responsibilities attached to this letter. You may commence with your research after complying fully with these guidelines.

If the researcher deviates in any way from the proposal approved by the REC: Humanities, the researcher must notify the REC of these changes.

Please use your SU project number (6248) on any documents or correspondence with the REC concerning your project.

Please note that the REC has the prerogative and authority to ask further questions, seek additional information, require further modifications, or monitor the conduct of your research and the consent process.

FOR CONTINUATION OF PROJECTS AFTER REC APPROVAL PERIOD

Please note that a progress report should be submitted to the Research Ethics Committee: Humanities before the approval period has expired if a continuation of ethics approval is required. The Committee will then consider the continuation of the project for a further year (if necessary)

Included Documents:

Document Type	File Name	Date	Version
Research Protocol Proposal	13 NRF FWO Funding application Submission	30/01/2018	Submission
Recruitment material	3 Letter to principal	30/01/2018	1
Data collection tool	4 Semi structured interview guide principal	30/01/2018	1
Data collection tool	5 Semi structured interview guide 1 teachers	30/01/2018	1
Data collection tool	6 Reflective discussion 1 and 2 teachers	30/01/2018	1
Data collection tool	7 Semi structured interview guide 2 teachers	30/01/2018	1
Data collection tool	6 Reflective discussion 1 and 2 teachers	30/01/2018	1
Proof of permission	11 Permission [redacted] Inclusive Primary School	30/01/2018	1
Proof of permission	12 Permission [redacted] 2018	30/01/2018	1
Proof of permission	WCED Research form	30/01/2018	1
Definit	14 Chair DESC	30/01/2018	1
Definit	Letter REC Request to expedite application E Swart	30/01/2018	1

Research Protocol Proposal	10 Workplan FWO_NRF	30/01/2018	1
Data collection tool	8 Reflective diary teachers	30/01/2018	1
Informed Consent Form	1 Consent form teachers	30/01/2018	1
Informed Consent Form	2 Consent form non participants during observation	30/01/2018	1
Informed Consent Form	9 Consent form principal	30/01/2018	1

If you have any questions or need further help, please contact the REC office at cgraham@sun.ac.za.

Sincerely,

Clarissa Graham

REC Coordinator: Research Ethics Committee: Human Research (Humanities)

National Health Research Ethics Committee (NHREC) registration number: REC-050411-032.
The Research Ethics Committee: Humanities complies with the SA National Health Act No.61/2003 as it pertains to health research. In addition, this committee abides by the ethical norms and principles for research established by the Declaration of Helsinki (2013) and the Department of Health Guidelines for Ethical Research: Principles Structures and Processes (2nd Ed.) 2015. Annually a number of projects may be selected randomly for an external audit.

BYLAAG B

Wes-Kaap Onderwysdepartement (WKOD): Toestemmingsbrief



Directorate: Research

Audrey.wynngaard@westerncape.gov.za

tel: +27 021 467 9272

Fax: 0865902282

Private Bag x9114, Cape Town, 8000

wced.wcape.gov.za

REFERENCE: 20180206-9011

ENQUIRIES: Dr A.T Wynngaard

Prof Estelle Swart
Department of Educational Psychology
Stellenbosch University
Private Bag X1
Matieland
7602

Dear Prof Estelle Swart

RESEARCH PROPOSAL: COLLABORATION IN INCLUSIVE EDUCATION: TEACHERS' PERSPECTIVES AND PRACTICES

Your application to conduct the above-mentioned research in schools in the Western Cape has been approved subject to the following conditions:

1. Principals, educators and learners are under no obligation to assist you in your investigation.
2. Principals, educators, learners and schools should not be identifiable in any way from the results of the investigation.
3. You make all the arrangements concerning your investigation.
4. Educators' programmes are not to be interrupted.
5. The Study is to be conducted from **01 March 2018 till 28 September 2018**
6. No research can be conducted during the fourth term as schools are preparing and finalizing syllabi for examinations (October to December).
7. Should you wish to extend the period of your survey, please contact Dr A.T Wynngaard at the contact numbers above quoting the reference number?
8. A photocopy of this letter is submitted to the principal where the intended research is to be conducted.
9. Your research will be limited to the list of schools as forwarded to the Western Cape Education Department.
10. A brief summary of the content, findings and recommendations is provided to the Director: Research Services.
11. The Department receives a copy of the completed report/dissertation/thesis addressed to:
**The Director: Research Services
Western Cape Education Department
Private Bag X9114
CAPE TOWN
8000**

We wish you success in your research.

Kind regards,

Signed: Dr Audrey T Wynngaard

Directorate: Research

DATE: 06 February 2018

Lower Parliament Street, Cape Town, 8001
tel: +27 21 467 9272 fax: 0865902282
Safe Schools: 0800 45 46 47

Private Bag X9114, Cape Town, 8000
Employment and salary enquiries: 0861 92 33 22
www.westerncape.gov.za

BYLAAG C

Korrespondensie tussen die navorser en die skoolhoof



UNIVERSITEIT • STELLENBOSCH • UNIVERSITY
jou kennisvenoot • your knowledge partner

1 March 2018

Dear Principal

Participation in research project

Herewith an invitation to you and your staff to participate in a research project entitled *Collaboration in inclusive education: teachers' perspectives and practices* and share the unique experiences of collaboration and inclusive education in your school.

As you know, inclusive education is an international movement and South Africa is in the process of developing systems to support the implementation process. We have learnt from our previous research that this is a complex process and that a one-size-fits-all approach is ineffective. Schools, teachers, learners and communities are different and the learning processes unique and often develop useful strategies by working together.

Teachers play a key role in developing inclusive education. They are expected to be responsive to the needs of all learners in the classrooms. The processes and requirements outlined in SIAS (2014) is a case in point. This is often an overwhelming thought for teachers who now must learn new teaching strategies and methods to fulfil this expectation. The demands challenge teachers to think on their feet and learn in process.

Collaboration among teachers and other professionals, and between teachers, parents and the community, is often promoted as a critical strategy and skill for learning how to implement inclusive education successfully. And yet, we do not have a clear understanding of what collaboration is and how it presents in schools. If collaboration is a key tool for building supportive schools and networks, then we need to start our journey of understanding with what individual teachers know and do in contexts like full-service schools where they have access to some resources and support. What we aim to do is to uncover teachers' practical wisdom and how they develop inclusive practices in collaboration with others. We therefore want to learn from experienced teachers:

- HOW they address the diverse learning needs of all learners in their classrooms.
- HOW they collaborate with others to learn from and with others and in the process build the capacity of the school to address the diverse learning needs in their classrooms.
- HOW they practice collaboration (or not).
- WHAT the processes, facilitators and constraints are in these collaborative spaces.
- HOW collaboration is believed to have added value in developing more responsive inclusive pedagogies or not.

Departement Opvoedkundige Sielkunde • Department of Educational Psychology

GG Cilligabou/Building • Ryneveldstraat/Street • Stellenbosch

Privaatsak/Private Bag X1 • Matieland 7602 • Suid-Afrika/South Africa

Tel +27 21 808 2306/8

Who should participate?

For our research we need volunteer teachers with experience in addressing the various learning needs of learners in their classrooms.

How will they participate?

Teachers will participate in at least two individual interviews and two reflective discussions after a collaborative activity. They will also be required to keep a diary to help them prepare for the final interview.

Interviews - The interviews will be arranged at a time convenient to the teachers and school. Data will be audio recorded and transcribed verbatim.

Observations – Teachers will be asked to identify at least 2 collaborative spaces where we can observe what the collaboration entails and how they participate (e.g. collaboration between two or more teachers, with parent(s), external professionals, district support staff etc.). The observations will not be data per se but will create the context for the reflective discussions afterwards.

Reflective discussions - The observations will be followed by reflective discussions directly afterwards which will be audio-recorded. Teachers will also be asked to keep diaries on collaboration to help them prepare for the final interview. Data-collection will be collected between March and September 2018.



Figure 1. Timeline of data collection

Two researchers will be involved at the school namely Melinda (Magdalena) Schreuder and I. Melinda will make suitable arrangements to establish contact, make appointments and generate the data.

For your interest, the members of the collaborative research team are:

Researchers**Principle investigators and promoters**

Prof Estelle Swart (Faculty of Education, Stellenbosch University)

Prof Elke Struyf (Onderwijs en Informatiewetenschappen, Universiteit Antwerpen)

Collaborators and co-promoters/supervisors)

Prof. Piet Van Avermaet (Linguistics Department, Ghent University)

Prof. Katje Petry (Parenting and Special Education, KULeuven)

Dr. Sindiswa Stofile (Department of Educational Psychology, University of Western Cape)

Students

Dries Vansteenkiste (joint PhD Antwerp University and Stellenbosch University)

Zenda Jansen (Master's student, Stellenbosch University)

Melinda (Magdalena) Schreuder (Master's student, Stellenbosch University)

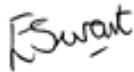
Sihle Fodo (Master's student, University of the Western Cape)

The research collaboration is funded by National Research Foundation (FLGR160605168020) and Fc Wetenskaplike Ondersoek (FWO) (G0G5117N).

If the school agrees to participate, we will make an appointment with you to discuss arrangements. We also introduce the project to the staff. The project can now proceed as we gained the permission of WCED and clearance of Stellenbosch University Research Ethics Committee (Humaniora).

You are welcome to contact me at estelle@sun.ac.za if you need more information. Melinda Schreud contact details are: melindas007@gmail.com.

Regards



Prof Estelle Swart

BYLAAG D

Deelnemers inligtingsbrief en toestemmingsvorm



UNIVERSITEIT•STELLENBOSCH•UNIVERSITY
jou kennisvenoot • your knowledge partner

STELLENBOSCH UNIVERSITY CONSENT TO PARTICIPATE IN RESEARCH

1 Maart 2018

Dear colleague

My name is Melinda (Magdalena) Schreuder and I am a Master's student in Educational Psychology and busy with my research thesis. We would like to invite you to participate in a research project entitled ***Collaboration in inclusive education: teachers' perspectives and practices***. You are approached as a possible participant because you are a teacher with experience of inclusion and collaboration in the context of a full-service school. Your experiences are unique and may provide further knowledge and understanding into teachers' collaborative practices.

Please take some time to read the information presented here, which will explain the details of this project. You are welcome to ask us any questions about any part of this project that you do not fully understand. It is important that you clearly understand what this research entails and how you could be involved. Also, your participation is **entirely voluntary** and you are free to decline to participate. If you say no, this will not affect you negatively in any way whatsoever. You are also free to withdraw from the study at any point, even if you do agree to take part.

Our project is part of a collaborative research project funded by the National Research Foundation (NRF) (South Africa) and Fonds Wetenschappelijk Onderzoek (FWO) (Flanders, Belgium). This study has been approved by the **Research Ethics Committee (Humanities) at Stellenbosch University and the Ethics Advisory Committee for Social and Human Sciences of Antwerp University**. We have also obtained permission from your school management and the Western Cape Education Department to conduct the research at your school. This will be done according to the ethical guidelines and principles of the international Declaration of Helsinki, Health Professions Council of South Africa (HPCSA) and the Medical Research Council (MRC).

1. WHAT IS THE PURPOSE OF THE STUDY?

Full-service schools are described as "ordinary schools that are inclusive and welcoming of all learners in terms of their cultures, policies and practices. Such schools increase participation and reduce exclusion by providing support to all learners to develop their full potential irrespective of their background, culture, abilities or disabilities, their gender or race. These schools will be strengthened and orientated to address a full range of barriers to learning in an inclusive education setting to serve as "flagship schools of full inclusivity" (SIAS, 2014). You as a teacher at a full-service school probably have to find answers for a range of new challenges presenting in your classroom.

The purpose of this study is to explore how teachers think on their feet in addressing the needs of all learners in your classroom and school and how they collaborate with others in developing their support practices referred to. We are therefore interested in how you perceive your own experiences of inclusion and collaboration in including and welcoming all learners. Our purpose as researchers is to learn from your experiences in order to develop guidelines for teacher education and practice.

1

2. WHAT WILL BE ASKED OF YOU?

If you agree to take part in this study, you will be asked to carefully read this document and ask questions for further clarity. You will be expected to sign the consent form once you fully understand the research procedure and agree to participate. Activities will include the following:

- *Participation in two individual interviews* (60+ minutes): Follow-up interviews may be necessary. Interviews will be arranged at a convenient time and location. These interviews will be audio recorded and transcribed for analysis.
- *Reflective discussions*: You will be asked to create two opportunities for observation demonstrating your own collaboration in practice. These opportunities will serve as context for the reflective discussions after the activity. The discussions will be brief and descriptive and will focus on your unique knowledge and experience of collaboration in these spaces.
- *Reflective notes*: Prior to and throughout the research process you will be requested to write reflective notes on your experiences of collaboration. Reflective notes could be as long or as short as is convenient for you. The reflective notes should consist of as many thoughts and feelings as possible about your experiences of collaboration in implementing inclusion in your school. These reflections will be discussed in the second individual interview.

This is a suggested timeline:



3. ARE THERE ANY RISKS AND DISCOMFORTS?

You may feel slight discomfort with the fact that you are taking part in a study focussing on your experiences of collaboration in a full-service school. You may, for example, recall frustrations or negative experiences which may cause feelings you did not expect to surface. However, effort will be made to ensure that the interview location is private with low risk for distractions. Please feel free to ask questions at any stage, should you wish to discuss the information above or experience any other discomforts. Moreover, if at any time during the process you find any of the procedures uncomfortable, you are free to skip a particular question or stop entirely. Should it become necessary, a debriefing session could also be arranged with one of the project collaborators.

4. WHAT ARE THE POSSIBLE BENEFITS?

This study may not benefit you directly, but reflection and discussions could be a positive learning experience. The research will contribute to knowledge about teaching and support practices in full-service schools in general, and more particularly the experiences of teachers' collaborative experiences and practices in dealing with the diverse needs of learners in their classrooms. The information from this study may help improve the understanding of collaboration in inclusive education. We aim to identify ways in which collaborative practices could be developed in schools via pre-service and in-service teacher education and support.

5. HOW WILL MY INFORMATION, CONFIDENTIALITY AND IDENTITY BE PROTECTED?

Any information you share with us during this study that could possibly identify you as a participant will be protected. Confidentiality will be maintained and your identity and any mention to other people's identity will be maintained with the use of pseudonyms. Information acquired in connection with this research will only be disclosed with your permission or as required by law. Transcriptions of interviews, as well as audio recordings of interviews will only be accessed by the researchers and securely stored after completion of the research study. Hard copies of transcripts will be stored in a locked cabinet. The digital data will be stored safely on a password protected computer. Project data will be stored for five years and then destroyed.

The information collected will be presented as part of a Master's research project for Stellenbosch University. Also, the results of the larger project may be submitted for publication in peer reviewed journals. In both instances, you will not be identified in any way.

6. PARTICIPATION AND WITHDRAWAL

As explained before you can choose whether to be in this study or not. You may also refuse to answer any questions you are uncomfortable with and still remain in the study. You are free to withdraw from participation in this study at any time. Should you withdraw, there will be no penalty, and any data that has been compiled will be destroyed and omitted from the study.

7. RESEARCHERS' CONTACT INFORMATION

If you have any questions or concerns about this study, please feel free to contact me, Melinda Schreuder at info@melindas.co.za or 0718689000. The project leader and supervisor, Estelle Swart, can also be contacted at estelle@sun.ac.za or 0218082305/6.

RIGHTS OF RESEARCH PARTICIPANTS: You may withdraw your consent at any time and discontinue participation without penalty. You are not waiving any legal claims, rights, or remedies because of your participation in this research study. If you have questions regarding your rights as a research participant, contact Ms Maléne Fouché [mfouche@sun.ac.za; 021 808 4622] at the Division for Research Development. You have right to receive a copy of the Information and Consent form.

If you are willing to participate in this study, please sign the attached Declaration of Consent and hand it to the researcher.

DECLARATION BY PARTICIPANT

By signing below, I agree to take part in a research study entitled *Collaboration in inclusive education: teachers' perspectives and practices*, conducted by Melinda Schreuder in collaboration with Estelle Swart.

I declare that:

- I have read the above information and it is written in a language that I am comfortable with.
- I have had a chance to ask questions and all my questions have been adequately answered.
- I understand that taking part in this study is voluntary and I have not been pressurised to take part.
- I may choose to leave the study at any time and will not be penalised or prejudiced in any way.
- I may be asked to leave the study before it has finished, if the researcher feels it is in my best interests, or should I not follow the study plan, as agreed to.
- All issues related to privacy and the confidentiality and use of the information I provide have been explained to my satisfaction.

Signed on / / 2018

.....

Signature of participant

SIGNATURE OF RESEARCHER

I declare that I explained the information given in this document to _____. [He/she] was encouraged and given ample time to ask me any questions. This conversation was conducted in English/Afrikaans.

.....

Signature of researcher

/ / 2018

Date

BYLAAG E

Semi-gestruktureerde onderhoudsgids 1

Onderhoudsgids 1
Onderwysers se perspektiewe en praktyke van samewerking

Deelnemer (naam en van): Graad:

ONDERHOUDVOERDER BENODIG:

Instemmingsvorm ("Informed Consent Form")
















Bandopnemer (ekstra batterye) en selfoon

A3-karton x 2

"Post-it"-notas – diversiteit in my klaskamer

"Post-it"-notas – my medewerkers

TYD 5'	INLEIDING	Hulp- bronne
	<p>Welkom by die eerste onderhoud. Dankie dat jy tyd maak om jou ervarings met my te deel.</p> <p><u>Doel van projek</u></p> <p>In hierdie projek wil ons by jou en van jou kollegas leer oor jou/julle ervaring van samewerking ter ondersteuning van diverse leerbehoeftes van leerders in jou klas. Ons sal gesels oor wat jy in jou klaskamer doen en wat jou sieninge is. Daar is geen regte of verkeerde antwoorde nie. Ons wil van jou leer. Dit is dus belangrik dat jy jou eerlike opinies en ervarings gee/deel.</p> <p><u>Temas</u></p> <p>In hierdie onderhoud dek ons die volgende vyf temas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jou skool 2. Jou onderwysberoep 3. Spesifieke leerbehoeftes van leerders in jou klaskamer en hoe jy hierdie behoeftes hanteer 4. Hoe jy saamwerk met ander om hierdie diverse leerbehoeftes te hanteer 5. Faktore wat samewerking ondersteun, maar ook aspekte wat uitdagings stel. <p><u>Instemmingsvorm</u></p> <p>Soos uiteengesit in die vorm, sal die data vertroulik hanteer word. Sowel jou naam as die skool se naam sal anoniem bly. As navorsers wil ons jou eerlike ervarings en opinies hoor sodat ons by jou kan leer.</p> <p><u>Tyd</u></p> <p>Ons behoort ongeveer 90 minute besig te wees. Dui asseblief aan indien jy 'n breuk wil neem.</p> <p><u>Opneem van onderhoud</u></p> <p>Ek wil die onderhoud op 'n bandopnemer en selfoon opneem. Daarna wil ek die data transkribeer sodat ek die data wat jy met my deel en wat ek dink jy sê, kan analiseer. Die opname sal help dat ek eerder op ons gesprek kan fokus as om uitgebreide notas te neem. Kan ek jou toestemming kry om ons gesprek op</p>	Band- opnemer en selfoon

	<p><u>Nog vrae?</u> Het jy enige vrae voordat ons begin?</p> <p><u>Teken instemmingsvorm</u> Voordat ons begin, kan jy asseblief die Instemmingsvorm teken? Hierin dui jy aan dat jy ingelig is ten opsigte van al die aspekte soos uiteengesit in die vorm en dat jou deelname vrywillig is.</p> <p><u>Bekendstelling van temas</u> Ons gaan in die onderhoud oor die volgende temas gesels, soos visueel voorgestel op hierdie uitdruk.</p> <table border="1" data-bbox="387 488 1158 1330"> <thead> <tr> <th>TEMAS</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> Jou skool  </td> </tr> <tr> <td> Jou onderwysberoep  </td> </tr> <tr> <td> Spesifieke leerbehoeftes van leerders in jou klaskamer en hoe jy hierdie behoeftes hanteer  </td> </tr> <tr> <td> Hoe jy saamwerk met ander om hierdie diverse leerbehoeftes te hanteer  </td> </tr> <tr> <td> Faktore wat samewerking ondersteun / aspekte wat uitdagings te weeg bring  </td> </tr> </tbody> </table>	TEMAS	Jou skool 	Jou onderwysberoep 	Spesifieke leerbehoeftes van leerders in jou klaskamer en hoe jy hierdie behoeftes hanteer 	Hoe jy saamwerk met ander om hierdie diverse leerbehoeftes te hanteer 	Faktore wat samewerking ondersteun / aspekte wat uitdagings te weeg bring 	<p>Vorm</p> <p>Temas uitgedruk</p>
TEMAS								
Jou skool 								
Jou onderwysberoep 								
Spesifieke leerbehoeftes van leerders in jou klaskamer en hoe jy hierdie behoeftes hanteer 								
Hoe jy saamwerk met ander om hierdie diverse leerbehoeftes te hanteer 								
Faktore wat samewerking ondersteun / aspekte wat uitdagings te weeg bring 								
15'	TEMA 1: JOU SKOOL EN DIE GEMEENSAP							
	<p>Ek het 'n paar foto's van jou skool geneem en ook 'n paar foto's van die skool se webblad gekopieer.</p> <ul style="list-style-type: none"> Hoe verteenwoordig die foto's die beeld van die skool? (missie, visie, kernwaardes, ensovoorts.) Indien jy die geleentheid het om foto's by te voeg om te wys wie jy is, wat sal jy byvoeg? Indien jy foto's kan wegneem, watter foto's sal jy kies en hoekom? Indien jy 'n collage kon maak van die skool die afgelope 10 jaar, hoe sou dit lyk? 							

	<ul style="list-style-type: none"> Indien jy 'n collage kon maak van die skool die afgelope 10 jaar, hoe sou dit lyk? <p>Hierdie is 'n kaart van die skoolgemeenskap.</p> <ul style="list-style-type: none"> Vertel my van die skoolgemeenskap en die gemeenskapslede. Verhoudings tussen die skool en die gemeenskap: bevolkingsdigtheid, diversiteit, sosio-ekonomiese status, taal, konneksie met skool – wat ondersteun of belemmer verhoudings, toelatingsvereistes, ensovoorts). Enigiets wat jy wil byvoeg? 	Kaart van skool gemeenskap
20'	TEMA 2: JOU ONDERWYSBEROEP	
	<p>Ons gaan 'n tydlyn voltooi van jou onderwysberoep. Die tydlyn sluit in jou aanvanklike onderwyskwalifikasies, skole, grade en of vakke onderrig, posisies en aantal jare onderwyserervaring.</p> <ul style="list-style-type: none"> Van wanneer af is jy 'n onderwyser by hierdie skool? Wanneer het jy besluit om 'n onderwyser te raak? Wanneer en waar is jy opgelei as onderwyser? Wanneer en waar het jy begin skoolhou? Grade? En toe? Hoekom het jy besluit om 'n onderwyser te raak? Kon jy tydens jou opleiding identifiseer met die beeld van die ideale onderwyser? <p>Jou huidige situasie</p> <ul style="list-style-type: none"> Wat motiveer (dryf) jou as onderwyser? Vertel my van jou huidige uitdagings en suksesse as onderwyser. Wat maak dat jy by die skool bly? Of wat dryf jou weg? Het jy enige professionele aktiwiteite (kort kursusse/werkswinkels) bygewoon wat jou as onderwyser gevorm het? (Vul in op tydlyn) <p>Veranderinge in onderwys</p> <ul style="list-style-type: none"> Watter groot veranderinge het jy ervaar tydens jou onderwysloopbaan? Hoe het jy hierdie veranderinge hanteer ("gecope")? Wat dink jy is die belangrikste bevoegdhede waarvoor onderwysers tans/vandag moet beskik? 	A3 karton vir tydlyn Penne en potlode
15'	TEMA 3: HANTERING VAN DIE BEHOEFTE VAN ALLE LEERDERS IN DIE KLASKAMER	
	<p>Soos reeds verduidelik is die fokus van die navorsing samewerking binne inklusiewe onderwys. Daar word van onderwysers verwag om die diverse leerbehoeftes van alle leerders in die klaskamers te hanteer.</p> <p>Volgens Witskrif 6 en die SIAS-dokument moet onderwysers saam met ander werk om te beplan en strategieë daar te stel ten einde aan spesifieke leerbehoeftes aandag te gee sodat aan alle leerders die nodige ondersteuning in die klaskamer gebied. word Met die volgende vrae wil ek meer leer oor wat diversiteit in die praktyk vir jou beteken, asook die uitdagings wat diversiteit vir</p>	

	<p>jou in jou klaskamer stel en hoe jy hierdie uitdagings hanteer.</p> <p><u>Skool (as voldiensskool)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Hoe het hierdie skool verander na 'n meer inklusiewe skool? Op watter wyse is hierdie skool anders as ander skole? Vertel my van die samewerkings- en ondersteuningstruktuur in die skool. <p><u>Die klaskamer</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Vertel my oor leerderdiversiteit in jou klaskamer. Wat is tipiese kwessies? (Skryf dit neer op "post-it"-notas) Om diversiteit in jou klaskamer te verteenwoordig, watter van hierdie "post-it"-notas moet ons verander, verwyder of byvoeg. Verduidelik die redes. Verteenwoordig hierdie notas jou ervaring(e)? Hoe hanteer jy die diverse behoeftes van leerders in jou klaskamer? Wat presies doen jy? 	<p>"Post-it" notas A3 karton</p>
10'	TEMA 4: SAMEWERKING IN INKLUSIEWE ONDERWYS	
	<p>Ons is spesifiek geïnteresseerd in samewerking en watter faktore dit óf ondersteun óf inhibeer in die skool. Dit word dikwels voorgestel dat onderwysers 'n meer inklusiewe praktyk tot samewerking met ander kan ontwikkel.</p> <p>Met verwysing na die leerderdiversiteit soos aangedui op die "post-it"-notas:</p> <ul style="list-style-type: none"> Met wie werk jy saam om diverse leerbehoefte in jou klaskamer te hanteer? In konkrete terme: Hoe werk julle saam? Wat is die gevolge van samewerking en hoe is dit sigbaar in jou klaskamer? Hoe is die resultate van samewerking sigbaar in die skool? Hoe help samewerking jou om diversiteit te hanteer? Of nie? Hoe sal jy praktyke wat goed werk om diverse leerbehoefte te hanteer beskryf teenoor praktyke wat nie so goed werk nie? Wat ondersteun jou in samewerking en wat bemoeilik dit? Is daar enigiets oor samewerking wat jy wil byvoeg? <p><u>Buite die skool</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Met wie werk jy saam buite die skool om hierdie kwessies te probeer oplos? Hoekom? Waarom werk jy saam met ander? 	
10'	TEMA 5: FAKTORE WAT SAMEWERKING ONDERSTEUN OF VERHINDER (FACILITATORS AND CONSTRAINTS)	
	<ul style="list-style-type: none"> Wat maak dit moontlik vir jou om met ander saam te werk? Wat maak dit moeilik? Wat het jy geleer van samewerking met ander? Wat het jy geleer van inklusie/insluiting in samewerking met ander? 	

	<ul style="list-style-type: none"> • Vertel my oor die ondersteuning: gegee, ondersteuning van ander, ontvang as onderwyser en impak van ondersteuning. 	
5'	TABEL	
	<p>Kom ons kyk na hierdie tabel. Om ons besprekings konkreet op te som, help my asseblief om die oop ruimtes te voltooi.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Kom ons begin met die rolle en verantwoordelikhede ten opsigte van samewerking en ondersteuning in jou skool. Wie is verantwoordelik vir wat in die skool? 2. Hoe fasiliteer die toewysing van verantwoordelikhede samewerking vir inklusiewe onderwys? Wat bemoeilik samewerking? 3. Wat is die strukture, prosedures, roetines wat samewerking vir inklusiewe onderwys ondersteun? Wat bemoeilik dit? 4. Watter ander elemente in die skool ondersteun samewerking vir inklusiewe onderwys? Wat bemoeilik dit? 5. Enigiets anders binne die skool wat samewerking ondersteun? Of moeilik maak? 6. Hoe ondersteun die inklusiewe onderwysbeleide, kurrikulum en assessering, samewerking? Wat bemoeilik dit? 7. Enigiets buite die skool wat samewerking vir inklusiewe onderwys, ondersteun? Of bemoeilik? 8. Watter eienskappe van samewerkende vennote bevorder samewerking? Watter eienskappe is struikelblokke tot samewerking? 9. Watter karaktereieskappe in die groep (twee, drie of meer persone) fasiliteer samewerking? Watter karaktereieskappe in die groep is struikelblokke vir samewerking? 10. Watter persoonlike karaktereieskappe ondersteun samewerking in inklusiewe onderwys. Of bemoeilik dit? 	Tabel uitgedruk
7'	PRAKTIESE REËLINGS EN ANDER	
	<p>Ek wil graag die volgende praktiese reëlins maak.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identifiseer asseblief twee samewerkende kontekste waarin jy deelneem. Voorsien asseblief aan my die geleentheid om te observeer. Na elke observasie sal daar 'n kort reflektiewe bespreking volg oor hoe jy samewerking sien. Dit sal ongeveer 30 minute duur. 2. Watter samewerkingspraktyke wil jy hê dat ek moet/kan observeer? 3. Dit is natuurlik belangrik dat jy asseblief jou kollegas/ouers inlig van my teenwoordigheid en hul verbale toestemming kry voor die observasie. Verduidelik asseblief dat die fokus nie op hulle sal wees nie, maar dat dit net die konteks skep vir ons bespreking ná die tyd. As hulle nie instem nie, is dit beter om 'n ander geleentheid te identifiseer. 4. Na afloop van die observasies en refleksie-bespreking, wil ons afsluit met 'n proses waarin ons die inligting wat ons tydens ons sessies bespreek het, in 'n finale onderhoud, sal integreer (saamvat). Hierdie sessies sal op 'n datum plaasvind soos ooreengekom. 	

	<p>5. So, is dit moontlik om die twee observasies te identifiseer asook 'n datum vir die laaste onderhoud?</p> <p>6. Hoe kan ons kommunikeer om die nodige reëlins te tref?</p> <p>Logboek oor samewerking</p> <p>In die tussentyd – hierdie klein notaboekie kan jy in jou (hand)sak hou. Ons sal graag dat jy oor die volgende vier weke rekord hou van samewerkingsaktiwiteite. Jy kan die volgende aandui: Wat? Met wie? Waaroor? Suksesvol of nie? Pad vorentoe?</p> <p>Dit help om idees oor samewerking, inklusiewe onderwys en diversiteit neer te skryf soos wat jy daaraan dink. Versamel ook asseblief ook dokumente, voorbeelde van werk, verslae, planne, ensovoorts as voorbeelde. Ons sal die inhoud anoniem hou.</p>	Nota-boekie
2'	AFSLUITING	
	<p>Bedank deelnemer vir onderhoud.</p> <p>Vra of deelnemer iets wil byvoeg oor samewerking in inklusiewe onderwys?</p>	

REFLEKTIEWE NOTAS DEUR NAVORSER

1. My eerste indrukke van deelnemer.
2. Watter temas het deelnemer vermy?
3. Faktore wat negatief impakteer op die data?
4. Hou die navorsingsvraag as gids/riglyn.
5. Lys die navorsingsvrae.
6. Watter elemente van die onderhoudskedule moet gevolg of verfyn word?
7. Watter elemente van hierdie onderhoud was minder suksesvol? Hoe kan ek die vrae verfyn vir die volgende onderhoud?

BYLAAG F

Semi-gestruktureerde onderhoudsgids 2

Onderhoudsgids 2 Onderwysers se perspektiewe en praktyke van samewerking

Deelnemer (naam en van): Graad:

ONDERHOUDVOERDER BENODIG:

Instemmingsvorm ("Informed Consent Form")

Bandopnemer (ekstra batterye) en selfoon

A3-karton x 2 met "post-it"-notas

TYD 2'	INLEIDING	Hulp- bronne
	<p>Bevestig reëlins rakende die gebruik van opname-apparaat. Inligting bly konfidensieel.</p> <ul style="list-style-type: none"> Dankie vir jou deelname aan die projek en dat jy jou idees en ervaringe deel. Voor ons begin wil ek jou net graag herinner aan die doel van hierdie ondersoek. Dit gaan oor hoe jy saam met ander werk (samerwerkingsaktiwiteite) om die kinders in jou klas se leer te bevorder. Ons wil leer hoe onderwysers op hul voete dink wanneer hulle die eise van inklusiewe onderwys in 'n volldiensskool moet hanteer. Ons wil ook leer wanneer en hoe onderwysers saamwerk in die proses van leer hoe om die diverse leerbehoefes van alle leerders in hul klaskamers te hanteer. Ons finale onderhoud sal fokus op samewerking in jou skool, meer spesifiek op wat jy geleer het oor jou eie samewerkingspraktyke. 	Band- opnemer en selfoon
3'	VORIGE ONDERHOUDE EN WAARNEMINGS	
	<ul style="list-style-type: none"> Onderhoud 1 het oor vyf temas gehandel, naamlik: jou skool, onderwysberoep, spesifieke leerbehoefes van leerders in jou klaskamer en hoe jy in hierdie behoeftes voorsien, hoe jy saam met ander werk om hierdie diverse leerbehoefes te hanteer en watter faktore samewerking ondersteun, maar ook aspekte wat uitdagings stel ten opsigte van die samewerking. Daarna het ek twee samewerkingsaktiwiteite waargeneem waartydens jy saam met ander gewerk het. In die refleksie-onderhoud daarna het ons gesels oor die samewerkingsaktiwiteit, wie almal saamgewerk het en hoe julle oplossings vind om in die diverse behoeftes van die leerders in jou klaskamer te voorsien. In hierdie laaste onderhoud wil ons graag onderhoud 1 en die twee refleksie-gesprekke saamvat. Ek wil graag gesels oor hoe jy konkreet saam met ander werk en jou mening hoor oor samewerkingsaktiwiteite. Daar is geen regte of verkeerde antwoorde nie; alles waaraan jy dink is belangrik. Ek wil graag hierdie gesprek gebruik om te verstaan waarom julle dinge doen soos julle dit doen. 	
10'	REFLEKSIE-AKTIWITEIT: DAGBOEK	
	(Gesels oor gedagtes en reflekteer waar nodig, bv. deelnemer se verstaan van samewerking, inklusiewe onderwys en eie praktyke om leerders se leer te bevorder)	

	<ul style="list-style-type: none"> Jy het in jou dagboek gereflekteer oor jou verstaan en ervarings van inklusie/insluiting en samewerking in die konteks van jou skool. Wat wil jy met my deel? As jy nie kans gekry het om hieroor na te dink nie, wil ek graag nou vir jou die kans gee om gedagtes, vrae of jou opinie oor samewerkingsaktiwiteite neer te skryf. Ons kan daarna daaroor gesels. Enkele idees ter fasilitering, indien nodig: <ul style="list-style-type: none"> Wat is die tipiese kwessies ("issues") in die klaskamer wat jou uitdaag om anders te dink en doen? Beskryf 'n situasie en illustreer (verduidelik) hoe jy dit hanteer het; dui aan hoe jy samewerking met ander kon inisieer of toegang daartoe kry. Wat het gebeur? Hoe het jy gereageer? Watter prosesse het jy gevolg om die probleem op te los/die kwessie te hanteer? Met wie het jy gekonsulteer of saamgewerk? Wanneer? Hoe? (Beskryf die verhouding en funksie van die samewerking/verhouding.) Wat was die uitkoms? 	
10'	OPVOLG: TWEE REFLEKSIE-GESPREKKE	
	<p>(Opvolg van die twee refleksie-onderhoude aan die hand van Dries se refleksiewe onderhoudskedule)</p> <ul style="list-style-type: none"> Wat maak dit moeilik om saam met ander te werk? Wat maak dit maklik om saam met ander te werk? Hoe kan jy dit verander? Wat het jy geleer oor inklusie, hetsy deur samewerking met ander of op jou eie? Wat het jy geleer oor samewerking met ander? Die ideaal is dat elke skool 'n inklusiewe skool behoort te word. Watter lesse oor jou eie ervarings kan jy deel met ander skole insake die volgende: <ul style="list-style-type: none"> Inklusie Ondersteuning Samewerking 	
10'	VRAE GEBASEER OP DIE KULTUUR-HISTORIESE AKTIWITEITSTEORIE	
	<p>(Vrae is uit die onderstaande gids gekies na aanleiding van inligting wat nodig was om die navorser se verstaan van elke deelnemer se data uit die vorige onderhoude toe te lig.)</p> <p>Onderwyser as agent</p> <ul style="list-style-type: none"> Op watter manier help samewerking met ander die kinders in jou klas? Wat was die doel met die samewerkingsvergaderings? (Wie, wanneer, hoekom?) Watter doel van julle samewerkingspraktyke vind jy die belangrikste en waarom? Wat is jou verstaan van samewerking? Beskou jy jouself as 'n samewerkingsagent? 	

	<ul style="list-style-type: none"> • Wat doen jy wat uniek is ten opsigte van samewerking/watter bydrae lewer jy in die skool? • Refleksies oor samewerking: Het dit in die loop van jou loopbaan verander? • Netwerke van samewerking: Met wie werk jy goed saam of nie? Gee redes. <p><u>Samewerkingsaktiwiteite</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Hoe het julle samewerkingsaktiwiteite begin? • Kan mense kies om vrywillig hieraan deel te neem? • Verander die samestelling van die samewerkingsgroep? Indien wel, verduidelik asseblief op watter manier. • Met wie in die samewerkingsaktiwiteite werk jy die graagste saam? Gee redes. • Wie help die samewerkingsaktiwiteite die meeste om vordering te maak? Hoekom? • Met wie in die groep werk jy die minste saam? Verskaf redes. • Wie help die groep die minste om vordering te maak? Hoekom? • Reflekteer oor jou samewerkingspraktyke met ouers (as vennote). Wat werk/wat werk nie/voorbeelde? • Reflekteer oor jou samewerkingspraktyke met kollegas (as vennote). Wat werk/of nie? Spontaan? Vrywillig? • Vertel van projekte wat samewerking bevorder in die skool/gemeenskap waar jy betrokke is? • Watter een dink jy bevorder samewerking die meeste? <p><u>Taakverdeling</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Is daar groot verskille tussen wat verskillende deelnemers doen? • Op watter manier besluit julle wie doen wat? • Verander die taakverdeling in julle groep soms? • Watter take word goed gedoen tydens samewerkingsaktiwiteite? Gee redes. • Watter take word nie goed gedoen tydens julle samewerkingsaktiwiteite nie? Verskaf redes. • Hoe het taakverdeling in die skool 'n invloed op samewerking? • Vertel my meer oor hoe julle taakverdelings en besluite oor wie doen wat verander het. • Verander taakverdelings soms? (Hoekom? Hoe? Gevolge? Vrywillig?) • Doen almal wat van hulle verlang word in die taak? Almal ingekoop? <p><u>Reëls</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Wat dink jy is die belangrikste reëls in die groep? • Op watter manier besluit julle oor die reëls en afsprake in julle groep? • Op watter manier verander die reëls en afsprake in julle groep soms? • Vertel my van die skoolbeleid en die reëls. Wat dra by tot positiewe samewerking? Watter reëls belemmer samewerking? Hoekom? Voorbeelde? • Hoe beïnvloed die Departement se beleid/reëls die skool of jou eie samewerkingspraktyke? (positief en negatief) 	
--	---	--

	<p><u>Instrumente of hulpmiddele ("Artefacts")</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Wat is die belangrikste hulpmiddele wat nodig is vir julle om die samewerkingsdoel te bereik? • Wat help jou die meeste om julle samewerkingsdoele te bereik? • Watter hulpmiddele, wat jou kan help om die samewerkingsdoele te bereik, ontbreek meestal? • Vertel my van 'n tipiese kwessie in die klaskamer wat jou uitdaag om anders te dink en anders te doen. Vertel storie/voorbeeld. (Hoe hanteer ... hoe opgelos ... met wie saamgewerk ... wat was uitkoms, ensovoorts.) • Vertel my van jou samewerking met assistente/terapeute/kollegas/ander. • As jy voel jy het hulp nodig met 'n leerder in die klas, wie en wat help vir jou? Waarom hulle? <p><u>Onderwysers as subjekte ("subjects") van samewerking</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Hoe voel jy oor die samewerkingsaktiwiteite? Hoekom? • Watter invloed het jy op die samewerking? Verduidelik jou antwoord. • Wat wil jy graag bereik met die samewerkingsaktiwiteite? Verskaf redes. • Help samewerking die kind? Op watter maniere? • Op watter manier help samewerking jou met leerderdiversiteit in jou klas? • Wat het jy als geleer van samewerking? <p><u>Konteks en inklusiewe onderwys</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Hoe verskil julle voltdiensskool van ander hoofstroomskole? • Is die skool ingelig oor veranderinge wat nodig mag wees om as voltdiensskool te kwalifiseer? • Jou voorstelle wat tot beter samewerkingspraktyke in die skools sal lei. (Byvoorbeeld, almal moet grondslagfase-opleiding hê, ELSEN moet iemand wees met jare ondervinding, ensovoorts.) 	
10'	ARTEFAKTE	
	<p>Vra vir voorbeelde van artefakte wat die volgende kan insluit:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verslae, notules, agendas, vorms (dissipline, assessering, ensovoorts.) • Foto's: Beplanning, huiswerkinskrywings, ensovoorts. • Ouer-hulpbronne: Taakkaarte, leeswerk, werkboeke • Leerderhulp: Begripstoetsstappe, studieboeke, ensovoorts. • Hulpbronne in klaskamer: Musiek, leeskaarte, ensovoorts. 	
5'	AFSLUITING	
	<ul style="list-style-type: none"> • Bedank deelnemer vir bydrae. • Vra hoe deelnemer die ondersoek ervaar het: <ul style="list-style-type: none"> ○ Enige elemente van die ondersoek wat verrassend was? ○ Enige iets wat jy ontdek het in die loop van die ondersoek waaraan jy miskien begin dink het? ○ Enige wenke wat jy vir ons wil gee oor iets wat ons kan verander? • Enige vrae? 	

BYLAAG G

Data verwerking: Beskrywende notas

151			
152	(R – Met 'n baie <u>mooi gesindheid</u> en absoluut positief	Nodig (Sw):	Houding
153	en nie mekaar afbreek nie. Want as jy met my lelik is	- <u>mooi gesindheid</u>	Samewerking
154	dan wil ek ook nie saam met jou werk nie en dan	- <u>nie afbreek</u>	
155	weet ek uit 'n, jy is 'n volwassense, jy ken al hierdie	- <u>geniet</u>	
156	mooi goete jy moet nou saamwerk, maar dan is dit	- <u>vertroue</u>	
157	nie veel, <u>dan geniet jy dit nie</u> , dan gee jy nie op die	- <u>respek</u>	
158	ou eind jou beste nie. So ons moet <u>mekaar vertrou</u>		
159	<u>en respek vir mekaar hê</u> .		
160			
161	I – En as jy met ouers saamwerk, om oor die positief		
162	te praat, is daar iets spesifiek wat jy altyd met hulle	fokus op	Eienskappe
163	doen om die positief in te bring?	positiewe	
164			
165	R – Ag ek maak maar 'n grappie soos ek sê daai	humor	
166	van die ontlaai, die <u>ontlading help baie</u> en ek sal ook	normaliseer	
167	vir hule 'n kykie in my lewe ook gee en sê wey jy dit		
168	het nou weer met my ook gebeur, en dan weet ek		
169	wat daar gebeur het, omdat ek die mense mos so		
170	lank ken en goed ken, dan weet ek. Dan sê ek weet		
171	jy dit en <u>dit het met my gebeur</u> en op daai manier		
172	kom die ouer uit en sê dit het met my ook gebeur, en		
173	dan kan ons sê maar haai weet jy dis nie so erg nie.		
174	Sulke goed kan gebeur soos die geleentheid, die	verstaan oer	
175	kind is nou nie hier nie, ek kan hoor hoe kortasem is	konteks	
176	sy en vra om verskoning, maar dis nou <u>buite haar</u>		
177	<u>beheer</u> , Sy het hou begin werk, so sy is eintlik baie		
178	bly want hulle het die geldjie nodig, en dis die	ondersteun	
179	tweede dag en daar daag die geleentheid vir die		
180	kind nie op nie. So ja, sy is gespanne, maar <u>ek kan</u>		
181	<u>nou kwaad wees</u> en se dit is die ure en hier is		
182	niemand om te kyk nie, maar um, dit is mos goed		
183	wat kan gebeur		
184			
185	I – Dan wil ek ook weet wanneer dink jy is die beste		
186	tyd vir samewerking? Kom ons neem nou die ouer		
187	as 'n voorbeeld, wanneer moet jy saamwerk?		
188			
189	R – Sê nou maar as jy 'n <u>doel wil bereik</u> , soos ek	Nie alleen	Houding
190	hier by die skool. <u>Ek kan nie alleen nie</u> , ons moet		Samewerking
191	saamwerk van die begin af, maar dit help ook nie,		
192	maar ek wil ook nie dit sê nie, dit mag wees soos		
193	daai ouer, die kind was nou net miskien nie by haar		
194	gewees nie, en die kind het nou nog rondgefloat		
195	tussen pleegouers, nou is daar <u>nog nie saamgewerk</u>		
196	<u>nie</u> nou kom sy agterna by of sy het nou miskien	Verstaan oer	
197	deur 'n trauma gegaan hulle het haar geskei en sy	konteks	
198	kon nie haar deel doen nie. Maar teen die derde		
199	kwartaal is sy beter, sy is genees en sy kan inkom		
200	en sê maar nou kan ek, ek is nou gereed ek kan		

BYLAAG H

H1: Data verwerking: Plak soortgelyke kodes bymekaar

D4, O1:1744 & 1781 Eers mekaar se sterk punt ken, dan goed saamwerk en weet waar kan ons vir mekaar instaan, mekaar in ag neem D4, O1:2061, anderste moeilik saamwerk Elke mens het 'n ding waarin hy sterk is D4, O1:236	Eerste sterk punt ken, dan goed SW, mekaar in ag neem Elkeen iets waarin sterk	
(kind) Fokus nie gebrek, op wat kan doen D1, R2:159-160 Verskil is ok, eerder ondersteun deur jou sterk punte en jou swak punte D1, O1: 653-655 Sterk kinders help ander D1, O1:655-656	Fokus wat kan doen Ondersteun deur sterk/swak punte Help ander deur sterk punte (leerders)	STERK PUNTE (KINDERS)
Mens net mekaar se sterk punte buite kry D1, O1:1003.1008	Sterk punte bekendmaak	STERK PUNTE BEKENDMAAK
(werker) Jy was so goed vir ons D4, O1:1759 Beskryf goeie eienskappe van HOD en eindig af met: dit is 'n baie goeie punt van haar D4, R2:142 hulle sin beter werk, dan terug staan en se jou idee beter D4, O1:1886	Gee erkenning Verbaliseer/gee krediet ander se idee	
Ondersteuning van mense, baie sê hulle glo in my ...in wat ek doen, en dit is vir my ondersteuning D4, O1:1935	Ondersteuning, (glo in my) vertroue stel (Erkenning kry)	ERKENNING
Kry erkenning en word geprys vir wat jy doen D1, R1:92-96	Erkenning en prys	
Gee erkenning vir ander se sterk punte D2, O1:1011-1015 Gee krediet vir persoon wat dit toekom D2, O1: 1048-1054	Gee erkenning/krediet	ERKENNING GEE ANDER

H2: Data-verwerking: Opsomming van al die kodes

1.5 AANSPEEK DIVERSE BEHOEFTES		
Elke leerder werk op eie vlak, D1, O1	<i>Individuele vlak</i>	
Pas kurrikulum aan deur te straddle, makliker maak, D1, O1 Outistiese kind – praat mondeling net voor my, om makliker te maak, D1, R2 Kurrikulum met naels: Nog steeds mondeling vertel as nie vraestel kan invul nie, kan nog steeds in praktyk doen D1, O2	<i>Kurrikulum aanpassings</i>	PROBLEEM OPLOSSING
Werk in kleurgroepe in klas vir diverse akkommodasie Sterre sisteem met kleure dan weer die kind watter werk om te doen bv. rooi groep se somme by rooi D1, O2	<i>Akkommodeer diversiteit</i>	
Individuele beplanning...volgens behoefte, D2, R2 Individuele beplanning vir elke kind volgens potensiaal, D2, O1 Deel kinders volgens behoeftes – kan ander klas bywoon by geleentheid, D2, R1 Sterk rotasie basis van groepwerk... al die kinders individuele aandag kry, D2, R2 + O2	<i>Individuele beplanning</i> <i>Deel met ander klas</i> <i>Groepwerk – individuele aandag</i>	
Aanpas by konteks van hulle lewe, bv. sewende laan, D1, O2 Aanpassings in die oomblik, bv. wil nie lees, laat maatjie vir hom lees, D1, O2 Min huiswerk, ouer kan nie help (taal ens.), D1, O1 Een klas – verskillende graadvlakke D1, O2 Differensiasie – juffrouens haat dit dink dis meer werk, D1, O2 Differensiasie - Dis anderste dink en uit boksie dink D1, O2	<i>Aanpassings</i> <i>Differensiasie</i> <i>Anderste dink, uit boks</i>	
Kan nie vorder nie, nooit kan somme doen nie maar hy kan iets anders doen D4, O1	<i>Kan iets anders doen</i>	
Woede – besig om oor dit te praat in die saal, verkondig waardes D4, O1	<i>Woede</i>	
...een van die ouers wat help D1, O2	<i>Godsdien</i>	HULP VAN BUIITE
Kry baie hulp by ander skole D1, O1	<i>Vra en kry hulp (agentskap)</i>	HULP VAN BUIITE

BYLAAG I

Deelnemer se bydrae na afloop van die onderhoud

- 127 I – Dit was my laaste vraag, as daar dalk enige iets wat jy wil
128 byvoeg, enige gedagtes oor samewerking binne Inklusiewe
129 Onderwys?
- 130 R – Um...nee, wat ek kan sê van ons spesifiek ook, dis nou
131 nie van vele hande maak ligte werk nie, maar dis nou net iets
132 wat ek dink. want soos waar sy byvoorbeeld, omdat ek nou
133 ook soos in beheer is van die fashion show, help sy baie om
134 te ry vir dit, want ek gaan nou weer ry vir iets anders en um
135 so dit dit help as mens mekaar, en ek kan haar nou weer vir
136 haar op ander maniere help, dis lekker want dit maak eintlik
137 die werk ligter. Want jy vat nie net alles op jouself nie, maar
138 ons deel dit uit en ons, um ek hoef nie nou te stress o ek
139 moet nou net 'n bak en brou resepte kry nie, want sy het dalk
140 een. Um en môre doen ek weer die kuns of um so dit is
141 lekker om daar nie net een ding op jou te hê nie, so dis wat
142 samewerking lekker maak in die opsig
- 143 R – Baie dankie, ek gaan nou afsit

BYLAAG J

Memo's gebruik gedurende data verwerkingsproses

70 So dit is met samewerking met die kurrikulum wat
71 hulle moet saam werk en beplan. Uhm en soos

1196 nog steeds die kurrikulum, daai uitkomstes vat, h
1197 kind moet van een tot driehonderd, dis nou 'n
1198

428 nie kan vraestel kan invul nie, maar op my
429 kurrikulum het ek uitgewerk dat hulle nog steeds
430 mondelings vir my vertel hoe om die nael tafel te
431 set. So hulle moet sê: hierdie moet nou so wees
432 of hierdie is die stappe wat ek gaan volg of dis die
433 reëls maar dit hulle dit mondelings vir jou kan
434 aanbied. En ek vir hulle die tools askies mv

754 Wat belangrik is wat ek altyd sê is uhm as jy kyk
755 na kinders en, en dit is een van my, in my klas en
756 ek sê dit altyd vir die ma's ook en ek weet dit is al
757 'n cliché maar dis so waar in inklusiwiteit en dis so
758 waar in differensiasie. En ek sê dit en ek wens ek
759 kan met die Department praat het maar hulle
760 doen dit nie. Jy kannie, daai wat hulle sê
761 everyone is a genius, but if your going to, but if
762 you judge a fish by ability to climb a tree, it will
763 never climb, it will never be able to climb a tree, so
764 for his whole life he will be thinking that he is dumb
765 and stupid. Maar dit is nie so nie. So baie van

1246 ek nou weer van die storie af is nie. Of wil jy
1247 eerder hê jy moet die kind vat op waar hy is en
1248 hom opbou daar rondom. Weereens ek vat hom
1249 omdat hy nou die naaste hier is aan ons Albert.
1250 Net so groot seun. Uhm wil jy nie eerder vir hom
1251 'n mondeling laat doen soos nou die dag oor sy

Kindes kan nie CAPS doen

→ **Spanning / Teenstrydigheid**

— Kind opbou volgens vermoë

Kind opbou volgens vermoë

Kurrikulum + Assessering:
Bevorder nie inklusie, sluit leerders met intellektuele gestremdhede uit.
Lynne teenoor: "no child left behind."
Spanning: Ondersoes wil leerders insluit, bv. mondeling doen i.p.v. skryf.